

Trường Đại học Tân Trào

KỶ YẾU

HỘI NGHỊ SINH VIÊN

NGHIÊN CỨU KHOA HỌC LẦN THỨ HAI

TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

NĂM 2023

NHÀ XUẤT BẢN KHOA HỌC VÀ KỸ THUẬT

BAN CHỈ ĐẠO

TS. Khổng Chí Nguyệt - Trưởng ban

TS. Cao Tuấn Anh - Ủy viên

TS. Vũ Thị Kiều Trang - Ủy viên

TS. Đoàn Thị Cúc - Ủy viên

BAN TỔ CHỨC

TS. Khổng Chí Nguyệt - Trưởng ban

TS. Đoàn Thị Cúc - Ủy viên

TS. Đỗ Hải Yến - Ủy viên

TS. Trịnh Phương Ngọc - Ủy viên

ThS. Trần Thị Thúy Lan - Ủy viên

ThS. Hà Thị Thu Trang - Ủy viên

ThS. Lục Minh Chung - Ủy viên

LỜI MỞ ĐẦU

Hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên có thể được thực hiện bằng nhiều hình thức khác nhau như viết tiểu luận, báo cáo thực tập, làm khóa luận tốt nghiệp, hay thực hiện những nghiên cứu khoa học ở cấp khoa, trường... Hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên được thực hiện nhằm ba mục đích đó là: Góp phần nâng cao chất lượng đào tạo; Tiếp cận và vận dụng các phương pháp nghiên cứu khoa học; Giải quyết một số vấn đề khoa học và thực tiễn. Nghiên cứu khoa học giúp sinh viên tích lũy kinh nghiệm để phát triển, những kinh nghiệm này không chỉ góp phần rèn luyện những kỹ năng mềm cho sinh viên sau khi ra trường mà còn là tiền đề quan trọng để tiếp tục con đường học tập ở cấp cao hơn hoặc làm việc tại các cơ sở nghiên cứu.

Một trong những định hướng chính trong đổi mới phương pháp dạy học ở bậc đại học là phải tạo điều kiện, môi trường để sinh viên chủ động thực hiện kế hoạch học tập của mình trên cơ sở tích cực, chủ động, tự lực phát huy năng lực tiếp thu kiến thức, rèn luyện kỹ năng dưới sự hỗ trợ của giảng viên hướng dẫn. Để khơi dậy tiềm năng của mỗi sinh viên, nghiên cứu khoa học cần được xem là một hoạt động then chốt hàng đầu tại mỗi trường đại học. Đẩy mạnh nghiên cứu khoa học của sinh viên là một trong những giải pháp cơ bản nhằm nâng cao chất lượng đào tạo và hỗ trợ sinh viên hình thành thói quen nghiên cứu.

Hội nghị nghiên cứu khoa học của sinh viên trường Đại học Tân Trào được tổ chức thường niên, năm học 2022-2023 sinh viên đã thực hiện phong phú các nhiệm vụ nghiên cứu khoa học. Ban tổ chức Hội nghị sinh viên nghiên cứu khoa học lần thứ hai đã nhận được nhiều bài viết có chất lượng, là kết quả nghiên cứu được công bố từ các đề tài nghiên cứu khoa học, khóa luận tốt nghiệp.

Các bài viết đã được Ban tổ chức thẩm định và biên tập thành Kỷ yếu “*Hội nghị sinh viên nghiên cứu khoa học lần thứ hai Trường Đại học Tân Trào*”. Chúng tôi xin trân trọng cảm ơn các tác giả đã đóng góp bài viết cho kỷ yếu cũng như các ý kiến thảo luận cho những vấn đề được nêu tại Hội nghị. Chúng tôi cũng xin cảm ơn các thành viên trong Ban chỉ đạo và Ban tổ chức đã làm việc hết sức trách nhiệm trong công tác xuất bản cuốn kỷ yếu này.

Trân trọng!

MỤC LỤC

Lời mở đầu	3
Mục lục	5
THỰC TRẠNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG TỰ BẢO VỆ BẢN THÂN CHO TRẺ 5 - 6 TUỔI THÔNG QUA TRÒ CHƠI ĐÓNG VAI THEO CHỦ ĐỀ Ở TRƯỜNG MẦM NON PHAN THIẾT, THÀNH PHỐ TUYẾN QUANG	11
<i>Ma Thị Nhung, Vũ Thị Kiều Trang</i>	
BIỆN PHÁP RÈN LUYỆN KỸ NĂNG VIẾT VĂN MIÊU TẢ THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH LỚP 4 Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TIỂU HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH TUYẾN QUANG	25
<i>Nguyễn Thành Nam, Phạm Thị Huyền</i>	
ĐẶC ĐIỂM NGÔN NGỮ NHÂN VẬT TRONG TRUYỆN CỔ TÍCH VIỆT NAM QUA CÁC NHÂN TỐ GIAO TIẾP	42
<i>Phan Thị Linh Hương, Nguyễn Thị Hồng Chuyên</i>	
TỔ CHỨC DẠY HỌC PHÂN MÔN LUYỆN TỪ VÀ CÂU THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH LỚP 5 TRƯỜNG TIỂU HỌC PHÚC SƠN, HUYỆN LÂM BÌNH, TỈNH TUYẾN QUANG	58
<i>Bùi Thị Phương Châm, Phạm Thị Huyền</i>	
HIỆU QUẢ CỦA PHƯƠNG THỨC SO SÁNH TRONG CÁC VĂN BẢN ĐỌC, SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT LỚP 1, 2, 3 BỘ SÁCH CÁNH DIỀU	75
<i>Đoàn Thị Thu Huyền, Lý Thị Vân Chinh, Nguyễn Thị Hồng Chuyên</i>	
NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC MÔN TIẾNG VIỆT LỚP 2 THÔNG QUA TRÒ CHƠI HỌC TẬP Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TIỂU HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH TUYẾN QUANG.....	84
<i>Nguyễn Hải Yến, Phạm Thị Huyền</i>	
NGHIÊN CỨU VỀ HỆ THỐNG PHẬT GIÁO TẠI THÀNH PHỐ TUYẾN QUANG	100
<i>Thào A Kho, Nguyễn Thị Thanh Thảo</i>	
PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG THỰC HÀNH STEM CHO HỌC SINH LỚP 5 TRƯỜNG TIỂU HỌC TRUNG MÔN, HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYẾN QUANG	117
<i>Đặng Thị Thêu, Hà Mỹ Hạnh</i>	
THỰC TRẠNG THIẾT KẾ CHỦ ĐỀ GIÁO DỤC STEM TRONG DẠY HỌC MÔN KHOA HỌC LỚP 4, TRƯỜNG TIỂU HỌC TRUNG MÔN, HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYẾN QUANG	131
<i>Lê Phương Thảo, Hà Mỹ Hạnh</i>	

BIỆN PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC TRUYỆN CỔ TÍCH Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC TRƯỜNG THÀNH, THÀNH PHỐ TUYÊN QUANG, TỈNH TUYÊN QUANG	141
<i>Nông Phương Nhung, Lương Thị Yến, Bùi Ánh Tuyết</i>	
GIÁ TRỊ VĂN HÓA NGƯỜI PÀ THẺN ĐỐI VỚI PHÁT TRIỂN DU LỊCH CỘNG ĐỒNG HIỆN NAY	151
<i>Nguyễn Thị Thu Trà</i>	
BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP TOÁN HỌC CHO HỌC SINH LỚP 5 THÔNG QUA DẠY HỌC NỘI DUNG HÌNH HỌC	162
<i>Trần Văn Điệp</i>	
VẬN DỤNG QUY TRÌNH MÔ HÌNH HÓA TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở TIỂU HỌC	176
<i>Lưu Phương Thảo, Lê Trung Hiếu</i>	
KHẢO SÁT KIẾN THỨC, THÁI ĐỘ CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO VỀ BỆNH THALASSEMIA NĂM 2022	185
<i>Hoàng Kiều Khánh, Đỗ Mạnh Cường, Đoàn Viết Cường, Triệu Thị Tâm, Luc Hồng Thắm, Nguyễn Văn Thắng, Lâm Hải Hà, Nguyễn Thị Quyên, Ma Thị Ngọc Ánh</i>	
GIÁO DỤC KỸ NĂNG TỰ BẢO VỆ BẢN THÂN CHO HỌC SINH TRƯỜNG TIỂU HỌC VĨNH LỘC, HUYỆN CHIÊM HÓA, TỈNH TUYÊN QUANG	195
<i>Quan Thu Thanh, Chu Thị Mỹ Nga</i>	
THỰC TRẠNG GIÁO DỤC GIÁ TRỊ DI SẢN VĂN HÓA ĐỊA PHƯƠNG CHO HỌC SINH CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN NA HANG, TỈNH TUYÊN QUANG.....	208
<i>Nguyễn Hồng Nhân, Hà Thị Nguyệt</i>	
GIẢI MỘT SỐ BÀI TOÁN THỰC TẾ VỀ TỈ SỐ PHẦN TRĂM CHO HỌC SINH TIỂU HỌC.....	218
<i>Trần Hương Giang</i>	
NÂNG CAO NĂNG LỰC ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC, TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO	234
<i>Đỗ Thị Hảo, Đỗ Thu Hương, Hà Hồng Loan, Chu Thanh Mai, Phan Huyền Linh, Phí Trà My, Lê Hải Yến</i>	
NÂNG CAO NĂNG LỰC CẢM THỤ CA ĐẠO CỦA HỌC SINH LỚP 5 TRƯỜNG TIỂU HỌC TRUNG MÔN, HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYÊN QUANG	255
<i>Quan Thị Thanh- Hoàng Như Quỳnh, Bùi Ánh Tuyết</i>	

**PHÂN TÍCH MẠNG LƯỚI PHÂN BỐ CÁC CƠ SỞ BÁN LẺ THUỐC TRÊN
ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ TUYẾN QUANG NĂM 2022 266**

*Phạm Lưu Ly, Lục Thị Hồng Nhung, Lê Khánh Vy, Đào Lan Phương, Nguyễn Việt Dũng,
Vũ Thị Út Gấm, Ngô Thanh Huyền*

**XÂY DỰNG NHÓM NGHIÊN CỨU MẠNH TRONG SINH VIÊN NGÀNH
GIÁO DỤC TIỂU HỌC, TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO 275**

Bùi Ngọc Anh, Nguyễn Thị Thùy

**MỘT SỐ YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN KHÓ KHĂN TÂM LÝ TRONG LỰA
CHỌN NGHỀ NGHIỆP CỦA HỌC SINH THPT TẠI THÀNH PHỐ TUYẾN
QUANG 283**

Nguyễn Thị Trà My, Hà Thị Minh Đức

**SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO VỚI VIỆC KẾ THỪA VÀ PHÁT
HUY CÁC GIÁ TRỊ TỐT ĐẸP CỦA DÂN TỘC 292**

Hà Anh Thư, Hoàng Thu Thảo, Bùi Ngọc Anh, Nguyễn Thảo Mi

**NÂNG CAO NĂNG LỰC NGÔN NGỮ CHO HỌC SINH LỚP 3, TRƯỜNG
TIỂU HỌC HÒA AN, HUYỆN CHIÊM HÓA, TỈNH TUYẾN QUANG 301**

Hoàng Thị Hồng Ngát, Dương Thị Ngừ

**NGHIÊN CỨU ẢNH HƯỞNG CỦA CẮT TỈA ĐẾN KHẢ NĂNG SINH
TRƯỞNG, PHÁT TRIỂN VÀ NĂNG SUẤT CÂY NA DAI (ANNONA
SQUAMOSAL.) TẠI XÃ LỰC HÀNH, HUYỆN YÊN SƠN 311**

Vũ Văn Bình, Vi Xuân Học, Lã Thị Thuý

PHONG TỤC BÁT VỢ CỦA DÂN TỘC H'MÔNG TẠI TỈNH SƠN LA XƯA VÀ NAY ... 318

Sông A Thành, Nguyễn Thảo Vân, Lưu Thị Hải Yến Mùi Văn Mừng, Nguyễn Trà My

**ĐẶC ĐIỂM NGÔN NGỮ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC TRƯỜNG PHỔ THÔNG
TUYẾN QUANG QUA TỪ NGỮ XUNG HÔ 324**

Trần Thị Vân Anh, Trần Thúy Hiền, Nguyễn Thị Hồng Chuyên

**GIẢI PHÁP ĐẨY MẠNH HOẠT ĐỘNG TÌNH NGUYỆN, PHỤC VỤ CỘNG
ĐỒNG TRONG VÀ NGOÀI TRƯỜNG CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC
TÂN TRÀO 339**

Đinh Thị Hoàng Diệu, Đinh Thu Hoài, Nguyễn Thảo Mi

**GIÁO DỤC VĂN HÓA GIAO TIẾP QUA MÔN TIẾNG VIỆT CHO HỌC SINH
LỚP 5 TRƯỜNG TIỂU HỌC PHAN THIẾT TỈNH TUYẾN QUANG 345**

Lý Thị Vân Chinh, Đoàn Thị Thu Huyền

**NÂNG CAO HOẠT ĐỘNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC THÔNG QUA KẾT
NỐI NHÓM NGHIÊN CỨU GIỮA CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỊA PHƯƠNG 355**

Lưu Phương Thảo, Nguyễn Thị Hương, Nguyễn Thị Hồng Chuyên

**GIẢI PHÁP NÂNG CAO HOẠT ĐỘNG TÌNH NGUYỆN CỦA SINH VIÊN
NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO366**

Lê Thanh Thảo, Bàn Thị Ngọc, Đặng Thị Thêu, Nguyễn Thảo Mi

HIỆU QUẢ KINH TẾ TỪ MÔ HÌNH TRỒNG BƯỞI HỮU CƠ TẠI TUYỀN QUANG 373

Nguyễn Hà Quyên Anh, Nguyễn Thị Phương Dung, Hoàng Anh Tuấn, Đỗ Hải Yến

**HOÀN THIỆN CÔNG TÁC KẾ TOÁN CHI PHÍ SẢN XUẤT VÀ GIÁ THÀNH
VIÊN NÉN NĂNG LƯỢNG TRONG CÔNG TY CỔ PHẦN VIÊN NÉN AN
THỊNH TUYỀN QUANG 381**

Hà Thị Thu Uyên, Nguyễn Minh Diễm, Nguyễn Thị Kim Ngân

**KHẢO SÁT PHƯƠNG PHÁP HỌC SÂU CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC
TIỂU HỌC, TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO 390**

Đinh Ngọc Trâm, Cà Thị Ngân, Trần Thu Hoài

**TÌM HIỂU TỪ LÁY TRONG THƠ THUỘC CHƯƠNG TRÌNH
TIẾNG VIỆT TIỂU HỌC LỚP 2, 3 395**

Ngô Anh Tú, Bàn Thị Kim Ngân, Chu Thị Thùy Phương

**THỰC TRẠNG VIỆC GIÁO DỤC HÀNH VI GIAO TIẾP CÓ VĂN HÓA CHO
TRẺ 4-5 TUỔI THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG
MẦM NON ĐỨC NINH, HUYỆN HÀM YÊN, TỈNH TUYỀN QUANG 405**

Vũ Thùy Dương, Nguyễn Thị Vui

**BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG VẬN ĐỘNG TINH CHO TRẺ 3 - 4 TUỔI
THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG GÓC Ở TRƯỜNG MẦM NON MỸ BÀNG,
HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYỀN QUANG 418**

Đào Thị Hương Ly, La Thị Lan Hương, Ma Thị Minh Phương

**THỰC TRẠNG VIỆC HÌNH THÀNH THÓI QUEN VỆ SINH THÂN THỂ CHO
TRẺ 3-4 TUỔI THÔNG QUA TỔ CHỨC CHẾ ĐỘ SINH HOẠT HÀNG NGÀY
Ở MỘT SỐ ĐIỂM TRƯỜNG THUỘC TRƯỜNG MẦM NON LANG QUÁN,
HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYỀN QUANG 428**

Trương Thị Thu Phương, Hoàng Thị Hằng| Nguyễn Thu Trang, Vũ Thị Kiều Trang

**KHẢO SÁT TÌNH HÌNH SỬ DỤNG THUỐC ĐIỀU TRỊ ĐÁI THÁO ĐƯỜNG
TYP 2 TẠI KHOA KHÁM BỆNH, BỆNH VIỆN ĐA KHOA TỈNH TUYỀN
QUANG NĂM 2022441**

*Trần Thanh Hoài, Lương Thị Thùy Dương,
Mena Phathonginh, Chu Quỳnh Mai, Nguyễn Thị Nguyệt*

**KỸ NĂNG THÍCH ỨNG VỚI HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN NĂM
THỨ NHẤT, TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO453**

Ngô Thanh Vịnh, Nguyễn Thị Hằng

**PHÁT TRIỂN KHẢ NĂNG ĐỊNH HƯỚNG KHÔNG GIAN CHO TRẺ 3-4 TUỔI
THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC THỂ CHẤT Ở TRƯỜNG MẦM NON
HÀO PHÚ, HUYỆN SƠN DƯƠNG, TỈNH TUYÊN QUANG 465**

Long Thị Đào, Vũ Thị Hải Ly, Nguyễn Như Mai

**THỰC TRẠNG NĂNG LỰC TỔ CHỨC CÁC HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC STEM
CỦA GIÁO VIÊN CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC TỈNH TUYÊN QUANG 474**

Chu Thị Hồng, Đoàn Thị Cúc, Trần Anh Dũng

**THỰC TRẠNG VÀ BIỆN PHÁP SỬA LỖI THỰC HÀNH VIẾT BÀI TẬP LÀM
VĂN TIẾNG VIỆT CHO HỌC SINH TIỂU HỌC LỚP 4 NGƯỜI DÂN TỘC
MÔNG Ở TỈNH TUYÊN QUANG 491**

Thào Thị Liên, Phùng Thị Thanh

**NÂNG CAO VAI TRÒ VĂN HÓA ỨNG XỬ HỌC ĐƯỜNG CHO SINH VIÊN
KHOA GIÁO DỤC TIỂU HỌC ĐẠI HỌC TÂN TRÀO TRONG BỐI CẢNH
CHUYỂN ĐỔI SỐ 512**

Hồ Phương Yến

**NGHIÊN CỨU, ỨNG DỤNG HỌC SÂU VÀO ƯỚC LƯỢNG TƯ THỂ BÀN TAY
3D TRÊN CƠ SỞ DỮ LIỆU ĐÃ CÔNG BỐ 523**

Đỗ Hữu Sơn, Phan Văn Nam, Tề Trung Hiếu

**MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ GIỜ HỌC VẼ TRANG TRÍ
CHO TRẺ 5-6 TUỔI Ở TRƯỜNG MẦM NON TRUNG MÔN, HUYỆN YÊN
SON, TỈNH TUYÊN QUANG 535**

Hoàng Thị Thanh Chúc, Dương Thị Lệ,

Lê Thị Tuyết Trinh, Phạm Thị Thu Thủy

THỰC TRẠNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG TỰ BẢO VỆ BẢN THÂN CHO TRẺ 5 - 6 TUỔI THÔNG QUA TRÒ CHƠI ĐÓNG VAI THEO CHỦ ĐỀ Ở TRƯỜNG MẦM NON PHAN THIẾT, THÀNH PHỐ TUYỀN QUANG

Ma Thị Nhung, Vũ Thị Kiều Trang

Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân là một vấn đề quan trọng trong nội dung giáo dục mầm non, giúp trẻ biết tự bảo vệ, tự giải quyết các vấn đề xã hội đáp ứng được những nhu cầu và thách thức của cuộc sống hàng ngày. Trẻ 5 - 6 tuổi là lứa tuổi cuối tuổi mẫu giáo là giai đoạn học hỏi, tiếp thu, lĩnh hội những giá trị sống để phát triển nhân cách và chuẩn bị bước vào ngưỡng cửa trường phổ thông. Đã có rất nhiều công trình của các tác giả trong và ngoài nước nghiên cứu về nội dung, phương pháp giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ mầm non. Tuy nhiên, bên cạnh việc nghiên cứu hệ thống lý thuyết, cũng cần có những nghiên cứu sâu hơn về thực trạng giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân. Nghiên cứu này khảo sát thực trạng giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề ở Trường Mầm non Phan Thiết, thành phố Tuyên Quang. Kết quả nghiên cứu phản ánh mức độ thực tế của trẻ trong việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề, đồng thời xác định một số nguyên nhân ảnh hưởng đến hiệu quả của hoạt động. Theo đó, có thể sử dụng kết quả nghiên cứu này làm cơ sở để đưa ra giải pháp nhằm khắc phục những hạn chế trong việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề tại địa bàn khảo sát.

Từ khóa: *Giáo dục, kỹ năng, tự bảo vệ bản thân, trò chơi, trò chơi đóng vai theo chủ đề.*

THE REALITY OF SELF-PROTECTION SKILLS EDUCATION FOR 5-6 YEAR OLDS THROUGH ROLE-PLAYING THEMED GAMES AT PHAN THIET KINDERGARTEN, TUYEN QUANG CITY

Abstract:

Self-protection skills education is an important issue in preschool education content, helping children to protect themselves and solve social problems by themselves to meet the needs and challenges of life daily. Children 5 - 6 years old is the last age of kindergarten, which is the period of learning, absorbing and perceiving life values to develop personality and prepare to enter high school. There have been many works by domestic and foreign authors on the content and methods of educating self-protection skills for preschool children. However, besides studying the theoretical system, it is also necessary to have more in-depth studies on the reality of self-protection skills education. This study investigates the reality of self-protection skills education for children aged 5 - 6 years old through role-playing games at Phan Thiet Kindergarten, Tuyen Quang city. The research results reflect the actual level of children in educating self-defense skills through themed

role-playing games, and at the same time identify some causes affecting the effectiveness of the activity. Accordingly, the results of this study can be used as a basis to come up with solutions to overcome the limitations in educating self-protection skills through themed role-playing games at the survey site.

Keywords: Education, Skill, Protect yourself, Game, Themed role-playing games.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục mầm non là cấp học đầu tiên trong hệ thống giáo dục quốc dân có nhiệm vụ đặt nền móng cơ sở cho việc hình thành và phát triển nhân cách con người mới, đáp ứng yêu cầu của thời kì đổi mới, công nghiệp hóa - hiện đại hóa đất nước và xu hướng phát triển của thời đại. “*Học để biết, học để làm, học để chung sống với người khác, học để làm người, học để tồn tại*” đang là một trong những vấn đề then chốt của giáo dục hiện nay. Trong cuộc sống hiện nay, chúng ta nhận thấy bản thân mỗi con người nhất là trẻ nhỏ muốn hòa nhập, muốn tồn tại đều cần trang bị các kỹ năng sống, giao tiếp, ứng xử, làm việc nhóm, tự bảo vệ bản thân, giải quyết vấn đề,... Trong đó, kỹ năng tự bảo vệ bản thân (KN TBVBT) là một trong các kỹ năng cũng rất quan trọng, giúp trẻ biết tự bảo vệ, tự giải quyết các vấn đề xã hội đáp ứng được những nhu cầu và thách thức của cuộc sống hàng ngày. Trẻ 5 - 6 tuổi là lứa tuổi cuối tuổi mẫu giáo là giai đoạn học hỏi, tiếp thu, lĩnh hội những giá trị sống để phát triển nhân cách và chuẩn bị bước vào ngưỡng cửa trường phổ thông, do đó cần sớm giáo dục các kỹ năng sống đặc biệt là KN TBVBT cho trẻ để trẻ có nhận thức đúng và có hành vi ứng xử phù hợp ngay độ tuổi mầm non góp phần giúp trẻ tự chăm sóc bảo vệ bản thân tránh khỏi nguy hiểm. Việc tổ chức hoạt động giáo dục KNTBV BT có thể được thực hiện thông qua các hoạt động khác nhau ở trường mầm non như: hoạt động học, hoạt động chơi, sinh hoạt hàng ngày. Hoạt động vui chơi mà trung tâm là trò chơi đóng vai theo chủ đề (TC ĐVTCD) chính là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo, là hoạt động được trẻ đón nhận một cách hứng thú và tích cực nhất. Trò chơi đóng vai theo chủ đề là phương tiện giáo dục (GD) hiệu quả, luôn tạo ra nhiều cơ hội để trẻ phát triển về mọi mặt, giúp trẻ được tự thể hiện mình, thể hiện sự sáng tạo và làm quen với xã hội người lớn, học hỏi cách ứng xử và giao tiếp xã hội. Tuy nhiên, trên thực tế hiện nay cha mẹ thường tìm cách ngăn cấm con trước các rủi ro nhưng lại quên giải thích cho trẻ hiểu nguyên nhân và cách phòng chống, hậu quả xảy ra. Hiện nay trẻ em còn thụ động, không biết ứng phó với Hoàn cảnh nguy cấp, chưa biết cách bảo vệ bản thân trước các tình huống nguy hiểm, tìm kiếm sự giúp đỡ,... để lại hậu quả thương tâm và đáng tiếc ngày càng nhiều trong xã hội. Do đó, giáo dục KNTBV BT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD ở Trường Mầm non là một vấn đề cần thiết.

Có nhiều nghiên cứu về kỹ năng tự bảo vệ của trẻ em đã được các nhà khoa học quan tâm như: Các nghiên cứu về kỹ năng tự bảo vệ nói chung và kỹ năng tự bảo vệ của trẻ nói riêng đã được nhiều tổ chức cũng như cá nhân trên thế giới thực hiện như Quỹ Nhi đồng Liên Hiệp Quốc (UNICEF), Tổ chức Y tế Thế giới (WHO), Tổ chức Giáo dục Khoa học và Văn hóa Liên Hiệp Quốc (UNESCO). [8]; Tác giả A. X. Macarenco đã viết, trò chơi có một ý nghĩa rất quan trọng đối với trẻ. [11]; Gilbert J. Botvin đã nghiên cứu về giáo dục kỹ năng

tự bảo vệ. [7]; tác giả Bạch Băng đã đưa ra Tuyển tập “Những câu chuyện vàng về khả năng tự bảo vệ mình”. [5]; Phan Tú Anh (2013) thì KN TBVBT là một trong những kỹ năng quan trọng của con người. [3]; Tác giả Nguyễn Văn Lũy, Trần Thị Tuyết Hoa (2017) chỉ ra rằng, ảnh hưởng của trò chơi tới sự phát triển nhân cách của đứa trẻ thông qua trò chơi, trẻ tìm hiểu hành vi và những mối quan hệ qua lại giữa người lớn. [12]; Lê Thị Thanh Thúy (2006) với nghiên cứu biện pháp giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mẫu giáo. [14]; Mai Hiền Lê (2012) cho thấy mức độ hình thành kỹ năng tự bảo vệ của trẻ còn thấp [9]. Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cũng được đề cập, triển khai thực hiện trong chương trình khung của Việt Nam thông qua Thông tư 28/ 2016/ TT-BGDĐT ngày 30/12/2016 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc sửa đổi, bổ sung một số nội dung của Chương trình GDMN ban hành kèm theo Thông tư 17/2009/TT-BGDĐT ngày 25/07/2009 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. [1]. Tác giả Nguyễn Bích Thủy và Nguyễn Thị Anh Thu thì cho rằng trò chơi đóng vai theo chủ đề là trò chơi phổ biến nhất ở trẻ mẫu giáo. [13]. Nghiên cứu của các tác giả đã đề cập đến rất nhiều khía cạnh của việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ mầm non. Tuy nhiên, các công trình nghiên cứu ít đi sâu vào nghiên cứu giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân ở lứa tuổi 5 - 6.

Bài báo trình bày kết quả khảo sát thực trạng giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề ở Trường Mầm non Phan Thiết, thành phố Tuyên Quang, qua đó đánh giá mức độ sử dụng và giáo dục KN TBVBT của trẻ đồng thời làm cơ sở khoa học để nâng cao đến chất lượng, phát triển KN TBVBT cho trẻ trong giai đoạn hiện nay.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

* *Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi (Anket)*: Sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi để thu thập các thông tin của giáo viên mầm non về nội dung cần khảo sát.

* *Phương pháp quan sát*: Nhằm thu thập thông tin trực tiếp từ TC ĐVTCD của trẻ 5 - 6 tuổi trong việc giáo dục KN TBVBT

* *Phương pháp phỏng vấn sâu*: Nhằm thu thập, bổ sung, kiểm tra và làm rõ hơn những thông tin đã thu được từ các phương pháp khác.

* *Nhóm phương pháp hỗ trợ*: Nhằm xử lý số liệu điều tra đã thu thập được từ bảng hỏi và quan sát.

- Số liệu thu được từ phiếu hỏi chúng tôi tiến hành tính điểm trung bình để sắp xếp thứ bậc.

- Chúng tôi tiến hành đánh giá thực trạng qua các mức độ đánh giá và cách tính điểm như sau:

Bảng 2.1. Các mức độ và cách tính điểm khảo sát

Các mức độ	Điểm			
	4	3	2	1
Nhận thức	Rất cần thiết	Cần thiết	Bình thường	Không cần thiết
Kết quả	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu
Tần suất	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ
Điểm	3,5 - 4,0	2,5 - 3,49	1,5 - 2,49	1 - 1,49

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số vấn đề cơ bản về kỹ năng tự bảo vệ bản thân của trẻ

3.1.1. Một số khái niệm cơ bản

** Khái niệm kỹ năng*

Kỹ năng là năng lực vận dụng có kết quả những tri thức về phương thức hành động đã được chủ thể lĩnh hội để thực hiện những nhiệm vụ tương ứng. [6]

** Khái niệm kỹ năng sống*

Kỹ năng sống là khả năng con người vận dụng kiến thức, kinh nghiệm bản thân để phân tích, nhận diện và xử lý các tình huống nguy cơ xảy ra trong cuộc sống nhằm giúp cá nhân tự bảo vệ bản thân và phát triển trong xã hội. [4]

** Khái niệm bảo vệ bản thân*

Bảo vệ bản thân là tự che chở, tự bảo vệ lấy mình, tự mình giữ lấy mình, chống lại sự xâm hại của kẻ khác. [2]

** Khái niệm kỹ năng tự bảo vệ bản thân*

Kỹ năng tự bảo vệ bản thân là khả năng con người vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm của cá nhân để nhận diện đồng thời biết cách ứng phó được trước các tình huống bất ngờ, những Hoàn cảnh nguy hiểm có thể xảy đến để tự bảo vệ bản thân được an toàn. [10]

** Khái niệm trò chơi đóng vai theo chủ đề*

Trò chơi đóng vai theo chủ đề là dạng trò chơi sáng tạo, đặc trưng của tuổi mẫu giáo. Trẻ thực hiện mô phỏng các vai của người lớn theo một chủ đề nhất định và thực hiện hành động theo chức năng xã hội mà họ đảm nhận. [15]

** Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề*

Từ những nghiên cứu trên chúng tôi đưa ra khái niệm giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề là tác động sư phạm có mục

đích của giáo viên mầm non nhằm giúp trẻ 5 - 6 tuổi vận dụng các tri thức, kinh nghiệm của trẻ để thực hiện có hiệu quả quá trình thực hiện trò chơi đóng vai theo chủ đề và qua đó giúp hình thành kỹ năng tự bảo vệ bản thân trong một số tình huống nhất định trong trò chơi.

3.1.2. Nội dung giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề

** Kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn.*

Trẻ em là lứa tuổi mầm non còn rất non nớt và kinh nghiệm sống còn hạn chế. Trẻ chưa nhận biết được đâu là nguy hiểm và đâu là an toàn. Vì vậy, chúng ta cần phải rèn kỹ năng tự bảo vệ cho trẻ, trước hết dạy trẻ nhận diện các dấu hiệu nguy hiểm đối với bản thân hoặc với người xung quanh để trẻ biết cách phòng tránh và ứng phó. Trẻ có thể nhận biết được những nguy cơ không an toàn trong cuộc sống hàng ngày như sau:

- Nhận diện nguy hiểm khi tiếp xúc với đồ vật sắc, nhọn, to, nặng,... Trẻ nhận biết được các nhóm đồ vật nếu không biết cách sử dụng hoặc đặt đồ vật ở các vị trí gây nguy hiểm đến bản thân và những người xung quanh như: dao, kéo, hạt, nước sôi, ổ điện,...

- Nhận biết một số địa điểm nguy hiểm như: ao, hồ, sông, suối, công trường, nơi đông người,...

- Nhận biết một số hành động gây nguy hiểm như: leo trèo, chạy nhảy, chen lấn, xô đẩy, nhét đồ chơi vào mũi, miệng, mắt,... các hành động bắt chước phim ảnh bạo lực.

- Nhận biết được tình huống gây nguy hiểm: khi tham gia giao thông, gặp người lạ, lấy đồ từ người lạ,...

- Nhận biết được những nguy hiểm do thời tiết, thiên nhiên như: nắng to, mưa, sấm sét, gió bão, lũ lụt.

- Nhận diện những nguy hiểm từ động vật, thực vật: như ong, sâu bọ nhiễm độc, biết các hành động trên ghe, làm đau động vật sẽ bị cắn,... Các loài hoa dễ làm đau và chảy máu,...

** Kỹ năng ứng phó với nguy cơ gây nguy hiểm.*

Trong cuộc sống này có rất nhiều tình huống gây nguy hiểm đòi hỏi trẻ phải suy nghĩ, lựa chọn và đưa ra các phương án để giải quyết tình huống đó một cách phù hợp với điều kiện và Hoàn cảnh của bản thân. Giải quyết tình huống một cách đúng đắn, thì trẻ có thể bảo vệ được bản thân và những người xung quanh một cách an toàn và hiệu quả.

Trẻ biết đánh giá mức độ nguy hiểm so với năng lực của trẻ để lựa chọn cách giải quyết hợp lý. Giáo viên cần định hướng một số cách giúp trẻ phòng tránh và ứng phó trước các nguy cơ không an toàn như: Không tiếp xúc với các đồ vật gây nguy hiểm, không đi các địa điểm gây nguy hiểm, biết che ô, đội mũ khi ra ngoài,...

** Kỹ năng tìm kiếm sự giúp đỡ*

Trên thực tế có các tình huống gây nguy hiểm mà trẻ phải đối mặt, mặc dù đã cố gắng tự mình giải quyết, trong đó cũng có các tình huống mức độ nguy hiểm nghiêm trọng buộc

trẻ phải tìm đến sự giúp đỡ của người khác. Có tình huống trẻ cần tìm sự giúp đỡ của người khác để cùng giải quyết. Ví dụ: khi bị hỏa hoạn, bị lạc, bị đứt tay, khi bị các hạt hạt nhét vào mũi,...

Khi không tự mình thoát khỏi nguy hiểm, trẻ phải biết tìm người để giúp đỡ, trẻ cần tìm đúng người và có cách bằng lời hay hoặc bằng tín hiệu để người khác hiểu được sự cầu cứu, hiểu sự khó khăn của trẻ và giúp đỡ trẻ vượt qua nguy cơ không an toàn.

3.2. Thực trạng việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề tại Trường mầm non Phan Thiết, thành phố Tuyên Quang

3.2.1. Thực trạng nhận thức của giáo viên ở Trường Mầm non Phan Thiết về việc giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD

Đánh giá của giáo viên Trường Mầm non Phan Thiết, thành phố Tuyên Quang, về việc giáo dục KB TBVBT:

* Mức độ cần thiết của các kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ 5 - 6 tuổi

Bảng 2.2: Mức độ cần thiết của các kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ 5 - 6 tuổi

Nội dung	Kết quả	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn.		2,96	0,75	Cần thiết
Kỹ năng ứng phó với nguy cơ gây nguy hiểm.		3,80	0,77	Rất cần thiết
Kỹ năng tìm kiếm sự giúp đỡ.		3,04	0,96	Cần thiết
Trung bình chung		3,26	0,82	Cần thiết

Qua điều tra có thể thấy hầu hết giáo viên đều đánh giá các KN TBVBT ở mức độ cần thiết (TBC 3,26). Với sự lựa chọn cao, giáo dục trẻ TBVBT theo kỹ năng ứng phó với nguy cơ gây nguy hiểm được đa số giáo viên lựa chọn với Tỷ lệ đạt ĐTB 3,8. Cô N. T. cho rằng *“Kỹ năng ứng phó với nguy cơ gây nguy hiểm là rất cần thiết, vì giúp trẻ dễ dàng hòa nhập vào cuộc sống, có kỹ năng xử lý nhanh nhạy trước các tình huống nguy hiểm cho bản thân và làm tiền đề chuẩn bị cho trẻ tự lập, mạnh dạn hơn khi vào lớp 1 sau này”*.

Trong đó việc giáo dục trẻ TBVBT theo kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn đạt ĐTB chỉ có 2,96 và kỹ năng tìm kiếm sự giúp đỡ đạt ĐTB 3,04. Cô N. T. C cho biết *“Kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn và kỹ năng tìm kiếm sự giúp đỡ của trẻ cũng cần thiết vì đây là nội dung thiết thực trước xã hội đang ngày càng phức tạp, luôn rình rập những nguy hiểm bất ngờ nhất là với trẻ nhỏ và từ tuổi mầm non đã cần phải trang bị các kỹ năng này”*.

Điều đó chứng tỏ tất cả các giáo viên trực tiếp tham gia giảng dạy của Trường Mầm non Phan Thiết đều nhận thức được vai trò và sự cần thiết của các KN TBVBT đối với trẻ 5 -

6 tuổi. Giáo viên mầm non đã coi đó là mục tiêu rất cần thiết của nhà trường để giáo dục KB TBVBT cho trẻ.

* Các hình thức giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ

Từ bảng số liệu ta có thể thấy rằng, sự khác biệt trong các hình thức giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ. Giáo viên đã cho thấy các hình thức giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ là cần thiết (TBC 3,14). Lồng ghép trong tất cả các hoạt động hàng ngày với Tỷ lệ đạt ĐTB 3,52. Qua phỏng vấn Cô M. T. K cho rằng: “*Hình thức giảng dạy về KNTBV BT cho trẻ cũng rất quan trọng, đối với tôi luôn lồng ghép giáo dục thông qua các hoạt động để giúp trẻ hình thành thói quen, ghi nhớ, được lâu hơn.*” Trong đó, lồng ghép vào các tiết học hàng ngày đạt Tỷ lệ ĐTB 2,88 và lồng ghép vào 2 - 3 tiết/ tuần lại được tiến hành ở mức độ cần thiết đạt Tỷ lệ ĐTB 3,04 điểm.

* Giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua các hoạt động ở trường mầm non

Bảng 2.3. Các hình thức giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ.

Nội dung	Kết quả		
	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Lồng ghép vào các tiết học hàng ngày	2,88	0,98	Cần thiết
Lồng ghép trong tất cả các hoạt động trong ngày	3,52	1,14	Rất cần thiết
Lồng ghép vào 2 - 3 tiết/ tuần	3,04	1,07	Cần thiết
Trung bình chung	3,14	1,06	Cần thiết

Bảng 2.4. Tần suất giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua các hoạt động ở trường mầm non.

Nội dung	Kết quả		
	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Hoạt động vui chơi ngoài trời	2,92	0,73	Thỉnh thoảng
Hoạt động học tập	3,56	1,18	Thường xuyên
Hoạt động lao động	2,76	0,91	Thỉnh thoảng
Hoạt động góc	2,56	0,83	Thỉnh thoảng
Trung bình chung	2,95	0,91	Thỉnh thoảng

Kết quả bảng trên cho thấy, Tần suất giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua các hoạt động ở trường mầm non thể hiện sự chưa đồng đều trong các hoạt động. Tần suất thực hiện hoạt động góc được giáo viên đánh giá thấp nhất ĐTB 2,56 mức độ thỉnh thoảng, đây là hoạt động phụ nên giáo viên còn ít giáo dục trẻ. Tuy nhiên Tần suất thực hiện hoạt động học tập lại được đa số giáo viên đa số lựa chọn ĐTB 3,56 ở mức độ thường xuyên Theo

các giáo viên Tàn suất thực hiện hoạt động học tập được sử dụng nhiều. Đây là hoạt động chủ yếu và rất phù hợp trong hoạt động giáo dục KN TBVBT cho trẻ mầm non. Tàn suất các hoạt động lao động và hoạt động vui chơi ngoài trời được giáo viên lựa chọn ở mức độ thỉnh thoảng ĐTB đạt 2,76 - 2,92.

Tìm hiểu kỹ hơn vì sao giáo viên lại lựa chọn hoạt động học tập để giáo dục trẻ nhiều như vậy, chúng tôi tiến hành phỏng vấn một số giáo viên và biết được. *Cô B.T.P cho biết: “Tôi chọn sử dụng hoạt động học tập để giáo dục KN TBVBT cho trẻ vì giáo dục thông qua các hoạt động học dễ hơn, trẻ hứng thú, thường xuyên và lâu nhớ hơn hình thức này chủ yếu thông qua việc giáo viên kể chuyện, trò chuyện với trẻ, cho trẻ xem video clip trong các hoạt động trò chuyện sáng, hoạt động chiều về những điều trẻ cần biết, những việc trẻ nên làm và không nên làm để tự bảo vệ bản thân.*

* Tính hiệu quả của việc giáo dục KNTBV BT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua các trò chơi.

Để tìm hiểu về tính hiệu quả của việc sử dụng TC ĐVTCD giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi, kết quả thể hiện ở bảng 2.5

Bảng 2.5. Tính cần thiết của việc giáo dục KNTBV BT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua các trò chơi.

Nội dung	Kết quả	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Đóng vai theo chủ đề		2,92	0,72	Cần thiết
Đóng kịch		2,2	0,63	Bình thường
Học tập		3,56	1,18	Rất cần thiết
Vận động		2,88	0,98	Cần thiết
Xây dựng và lắp ghép		2,2	0,63	Bình thường
Trung bình chung		2,75	0,82	Cần thiết

Bảng số liệu trên cho thấy, việc giáo dục KNTBV BT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua các trò chơi là cần thiết (TBC 2,75). Giáo viên sử dụng đóng kịch và góc xây dựng và lắp ghép có ĐTB 2,2 để giáo dục KN TBVBT cho trẻ. Và có ĐTB là 3,56 giáo viên thường sử dụng góc học tập, hướng dẫn trẻ xử lý tình huống khẩn cấp mọi lúc mọi nơi phát sinh trong quá trình trẻ chơi. Theo ý kiến của cô T. T. H. T chia sẻ về việc sử dụng HĐVC giáo dục KN TBVBT cho trẻ: *“Cô thường dạy trẻ nhận biết các đồ vật nguy hiểm bằng trò chơi “Tìm các đồ vật nào gây nguy hiểm” hoặc “Nói hình các đồ vật và mối nguy hiểm có thể xảy ra từ các đồ vật đó” trong góc học tập. Các tình huống về KN TBVBT rất khó đưa vào các chủ đề chơi trong góc phân vai. Riêng những nội dung “Không đi theo người lạ, từ chối không nhận quà của người lạ hay bị lạc” thì có thể đưa vào TC ĐVTCD để giáo dục kỹ năng cho trẻ 5 - 6 tuổi”.*

Để tìm hiểu rõ hơn vấn đề, với câu hỏi “Theo cô, TC ĐVTCD có thể sử dụng để giáo dục KN TBVBT cho trẻ hay không? Vì sao?” Kết quả khảo sát cho thấy các giáo viên mầm non đồng ý có thể sử dụng TC ĐVTCD để giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi. Theo cô

T. T. H. T cho rằng: “TC ĐVTCD cũng rất quan trọng trong việc giáo dục các KN cho trẻ, trong đó có KN TBVBT. Trẻ được chơi, được luyện tập và phát triển KN. Từ đó biết cách ứng dụng vào cuộc sống hàng ngày của trẻ một cách tích cực. Vì vậy, hiện nay các trường mầm non rất quan tâm đến việc tổ chức hoạt động vui chơi cho trẻ mà trung tâm là TC ĐVTCD vì thấy nó rất hiệu quả với trẻ em”.

* Hiệu quả của việc giáo dục KN TBNBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD

Bảng 2.6. Đánh giá hiệu quả của việc giáo dục KN TBNBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD

Nội dung	Kết quả		
	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Năng lực giáo dục kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn	2,88	0,98	Khá
Năng lực giáo dục kỹ năng ứng phó với nguy cơ gây nguy hiểm	2,32	0,68	Trung bình
Năng lực giáo dục kỹ năng tìm kiếm sự giúp đỡ	2,2	0,63	Trung bình
Trung bình chung	2,46	0,76	Trung bình

Khi được hỏi về nguyên nhân của những hạn chế đó thì hầu hết giáo viên đều cho rằng: Do kiến thức của bản thân chưa đủ rộng nên năng lực giáo dục KN TBVBT cho trẻ chỉ đạt ở mức trung bình (TBC 2,46). Đôi khi giáo viên còn cảm thấy thiếu tự tin. Giáo viên chọn năng lực giáo dục kỹ năng tìm kiếm sự giúp đỡ chỉ chiếm ĐTB 2,2. Trong đó đa số giáo viên lại lựa chọn năng lực giáo dục kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn có ĐTB 2,88. Bên cạnh đó thì giáo viên cũng đã có năng lực giáo dục kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn thông qua việc cho trẻ xem clip, hình ảnh hoạt động... liên quan. Qua trao đổi, các giáo viên cô Q.T.T.L về năng lực giáo dục kỹ năng ứng phó với nguy cơ gây nguy hiểm, tôi thấy giáo viên cần có năng lực này vì kiến thức của các cô còn chưa đủ, cần tìm hiểu thêm về kỹ năng này cũng rất quan trọng trong việc giáo dục trẻ tự bảo vệ bản thân”

Bên cạnh đó, cũng có giáo viên lại trăn trở về các vấn đề khiến cho việc giáo dục KN TBVBT cho trẻ còn hạn chế. Cô Đ.T.H cho biết: Lớp tôi số lượng trẻ khá đông, diện tích lớp còn hẹp, trẻ còn nhút nhát do đó việc giáo dục KN TBVBT cho trẻ chưa đảm bảo.

* Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD của giáo viên mầm non

Kết quả khảo sát dành cho giáo viên mầm non để thu thập ý kiến đánh giá những ảnh hưởng dẫn đến một số KN TBVBT của trẻ 5 - 6 tuổi chưa được hình thành trong TC ĐVTCD được trình bày cụ thể trong bảng 2.7:

Bảng 2.7. Đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD của giáo viên mầm non

Nội dung	Kết quả		
	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Sức khỏe của trẻ	2,32	0,68	Bình thường
Tính cách của trẻ	2,24	0,64	Bình thường
Nhận thức của trẻ	2,28	0,65	Bình thường
Ngôn ngữ của trẻ	2,92	0,73	Cần thiết
Tính tự lập của trẻ	3,04	0,37	Cần thiết
Nhu cầu chơi của trẻ	3,56	1,18	Rất cần thiết
Trung bình chung	2,72	0,70	Cần thiết

Kết quả khảo sát cho thấy, mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD của giáo viên mầm non chiếm mức độ cần thiết TBC 2,72. Yếu tố được giáo viên đánh giá ở mức ảnh hưởng ở mức thấp nhất đó là tính cách của trẻ của trẻ chiếm ĐTB 2,24. Trong đó yếu tố nhu cầu chơi của trẻ ảnh hưởng cao nhất có ĐTB 3,56. Chính nhu cầu chơi của trẻ góp phần thành công trong quá trình chơi, thể hiện rõ bản chất của TC ĐVTCD là không ép buộc, áp đặt trẻ. Đây là yếu tố xúc tác góp phần mang lại hiệu quả cho quá trình giáo dục KN TBVBT của trẻ. Bên cạnh đó, yếu tố nhận thức, tính tự lập của trẻ cũng ảnh hưởng không kém. Giáo viên mầm non nhận định TC ĐVTCD là hình thức hiệu quả để giáo dục KN TBVBT cho trẻ, nhưng việc tổ chức trên thực tế gặp nhiều khó khăn nên ngại sử dụng. Cô T. T. A chia sẻ “*Nhiều nội dung KN TBVBT khó đưa vào các tình huống trong TC ĐVTCD, ví dụ như để trẻ không sử dụng các vật nguy hiểm hay tránh xa các nơi nguy hiểm thì cô không thể tạo ra Hoàn cảnh chơi có sẵn các đồ vật nguy hiểm hoặc tạo dựng khung cảnh chơi nguy hiểm để trẻ xử lý.*” Tóm lại, giáo viên mầm non nhận thấy tầm quan trọng của việc sử dụng TC ĐVTCD nhằm giáo dục KN TBVBT cho trẻ 5 - 6 tuổi và trên thực tế có gặp khó khăn khi sử dụng. Để đạt hiệu quả cao trong giáo dục KN TBVBT cho trẻ, giáo viên cần sử dụng phối hợp các hình thức một cách linh hoạt và luôn chú ý tạo điều kiện cho trẻ sử dụng vốn kinh nghiệm để nhận biết và xử lý các tình huống bảo vệ bản thân.

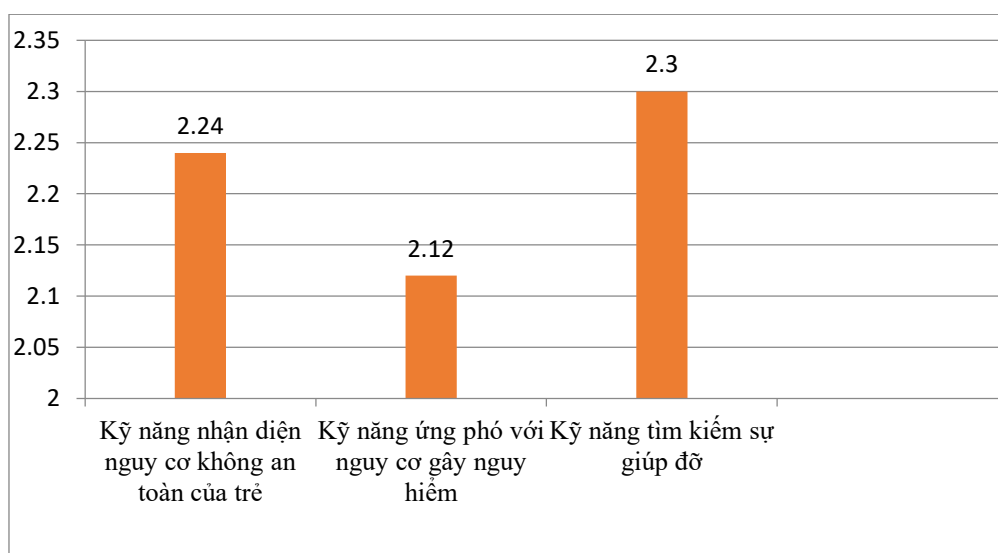
3.2.2. Thực trạng KN TBVBT của trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD

Để đánh giá thực trạng KN TBVBT của trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD, chúng tôi đã tiến hành khảo sát 100 trẻ lớp 5 - 6 tuổi gồm lớp 5 - 6 tuổi C1, 5 - 6 tuổi C2, 5 - 6 tuổi C3. Kết quả như sau:

Như chúng ta đã thấy kết quả ở bảng 2.8, chúng tôi ghi nhận việc trẻ thực hiện các KN TBVBT. Kết quả cho thấy, các kỹ năng đạt được của trẻ ở mức độ trung bình TBC 2,22.

Bảng 2.8. KN TBVBT của trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD

Nội dung	Kết quả	ĐTB	ĐLC	Mức độ
<i>1. Kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn của trẻ</i>				
- Nhận diện nguy hiểm khi tiếp xúc với đồ vật sắc, nhọn, to, nặng,..		2,41	0,91	Trung bình
- Nhận biết một số địa điểm nguy hiểm như: ao, hồ, sông,..		2,24	0,64	Trung bình
- Nhận biết một số hành động gây nguy hiểm như: leo trèo, chạy nhảy,..		2,26	0,65	Trung bình
- Nhận biết được tình huống gây nguy hiểm: khi tham gia giao thông, gặp người lạ,..		2,29	0,66	Trung bình
- Nhận biết được những nguy hiểm do thời tiết, thiên nhiên như: nắng to, mưa, sấm sét,..		2,17	0,59	Trung bình
- Nhận diện những nguy hiểm từ động vật, thực vật: như ong, sâu bọ nhiễm độc,..		2,1	0,55	Trung bình
Trung bình		2,24	0,66	Trung bình
<i>2. Kỹ năng ứng phó với nguy cơ gây nguy hiểm</i>				
- Suy nghĩ, lựa chọn và đưa ra các phương án để giải quyết tình huống đó một cách phù hợp với điều kiện và Hoàn cảnh của bản thân.		2,18	0,60	Trung bình
- Đánh giá mức độ nguy hiểm so với năng lực của trẻ để lựa chọn cách giải quyết hợp lý.		2,07	0,51	Trung bình
Trung bình		2,12	0,55	Trung bình
<i>3. Kỹ năng tìm kiếm sự giúp đỡ</i>				
- Tìm đến sự giúp đỡ của người khác khi gặp các tình huống nghiêm trọng.		2,12	0,58	Trung bình
- Cách sử dụng lời hay hoặc bằng tín hiệu để người khác hiểu được sự cầu cứu, khó khăn.		2,48	0,96	Trung bình
Trung bình		2,3	0,77	Trung bình
Trung bình chung		2,22	0,66	Trung bình



Biểu đồ 2.1. Thực trạng KN TBVBT của trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TC ĐVTCD

Điều này trùng hợp với phiếu phỏng vấn giáo viên mầm non, 100% giáo viên được hỏi đều cho rằng, các kỹ năng của trẻ còn hạn chế chỉ ở mức độ trung bình. *Cô Q.T.D cho biết: “Các kỹ năng TBVBT của trẻ còn hạn chế là do vốn hiểu biết của trẻ còn hạn chế, trẻ còn nhút nhát, ngại thơ, chưa lường trước hậu quả của việc làm đó”.* Đồng thời các KN TBVBT của trẻ cũng có các sự khác nhau và thay đổi trong từng hoạt động. Kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn của trẻ có sự phát triển dần từ ĐTB 2,1 - 2,41. Kỹ năng ứng phó với nguy cơ gây nguy hiểm có ĐTB từ 2,07 - 2,18 và kỹ năng tìm kiếm sự giúp đỡ có ĐTB 2,12 - 2,48. Trong đó, kỹ năng ứng phó với nguy cơ gây nguy hiểm trẻ còn hạn chế. Đây là kỹ năng đòi hỏi trẻ phải mở rộng kiến thức, hiểu rõ nguyên lý, áp dụng kiến thức vào thực tiễn. Do vậy đây là kỹ năng tương đối khó đối với trẻ. Đây cũng là quan điểm của giáo viên mầm non khi được hỏi về những kỹ năng trẻ còn hạn chế. Ngoài ra kỹ năng nhận diện nguy cơ không an toàn của trẻ và kỹ năng tìm kiếm sự giúp đỡ cũng chỉ đạt ở mức độ trung bình và đa số giáo viên mầm non đánh giá các kỹ năng này của trẻ cũng còn có những điểm chưa được tốt. Khi thăm dò ý kiến của cán bộ quản lý ở trường mầm non về KN TBVBT của trẻ, chúng tôi đã nhận được kết quả đánh giá các kỹ năng của trẻ chỉ đạt mức độ trung bình. Nguyên nhân của kết quả này theo cán bộ quản lý là do nhận thức của trẻ còn hạn chế, chưa có cơ hội trải nghiệm và thực hành nhiều. Tuy nhiên các cô cũng cho rằng với những điểm hấp dẫn, mới lạ, hứng thú của trẻ khi tham gia hoạt động thì chắc chắn sẽ là dấu hiệu cho sự phát triển tốt của các năm học tiếp theo.

** Nguyên nhân thực trạng*

Nguyên nhân của thực trạng này là do nhận thức của trẻ còn hạn chế, không đồng đều, chưa có cơ hội trải nghiệm và thực hành nhiều. Đặc điểm tâm lý của đa số trẻ ở đây thường nhút nhát, ngại thơ, chưa lường trước hậu quả của việc làm đó, vì vậy giáo viên cũng gặp không ít khó khăn trong việc giáo dục KN TBVBT cho trẻ. Do nhiều nội dung về KN TBVBT trẻ ít gặp phải; do nhu cầu, nhận thức, kỹ năng của từng trẻ không giống nhau; trẻ chưa có nhiều cơ hội để chơi, rèn luyện KN TBVBT cùng nhau nhiều.

4. KẾT LUẬN

Kỹ năng tự bảo vệ bản thân là khả năng trẻ vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm của mình để nhận diện đồng thời biết cách ứng phó được trước các tình huống bất ngờ, những Hoàn cảnh nguy hiểm xảy đến để tự bảo vệ bản thân được an toàn. Do đó, giáo dục KN TBVBT là việc làm rất cần thiết trong bối cảnh hiện nay, đặc biệt là đối với giáo dục mầm non.

Kết quả khảo sát thực trạng giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề ở Trường Mầm non Phan Thiết, thành phố Tuyên Quang đạt mức độ trung bình. Qua đây, cũng thấy được một số nguyên nhân chủ quan, khách quan có ảnh hưởng đến giáo dục KN TBVBT của trẻ, kết quả trên đã phản ánh đúng thực tiễn mức độ giáo dục KN TBVBT của trẻ. Đây là cơ sở khoa học để có thể đưa ra những biện pháp khắc phục hạn chế trong việc giáo dục KN TBVBT cho trẻ.

Lời cảm ơn

Để Hoàn thành đề tài nghiên cứu này, tôi đã nhận được sự giúp đỡ, hỗ trợ của các thầy cô giáo là giảng viên của khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non. Đặc biệt tôi xin gửi lời cảm ơn sâu sắc đến cô Vũ Thị Kiều Trang, Trưởng khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, người trực tiếp hướng dẫn và chỉ ra những điểm còn thiếu sót trong bài để tôi khắc phục và Hoàn thành đề tài một cách tốt nhất.

Tôi xin cảm ơn sự tài trợ của Trường Đại học Tân Trào qua đề tài “Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề ở Trường Mầm non Phan Thiết, thành phố Tuyên Quang”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ giáo dục và Đào tạo (2016), Chương trình giáo dục mầm non, Hà Nội.
- [2] Trung tâm Văn hóa và ngôn ngữ Việt Nam (2009), Đại từ điển Tiếng Việt, Nxb Văn hóa - Thông tin.
- [3] Phan Tú Anh (2013), *Biện pháp giáo dục kỹ năng tự bảo vệ cho trẻ 5-6 tuổi*. Luận văn Thạc sĩ, TP.HCM.
- [4] Nguyễn Thanh Bình (2007), *Giáo trình giáo dục kỹ năng sống*. Nxb Đại học sư phạm.
- [5] Bạch Băng (2010), *Tuyển tập những câu chuyện vàng về khả năng tự bảo vệ mình*. Nxb Kim Đồng.
- [6] Vũ Dũng (2.000), *Từ điển tâm lý học*. Nxb Khoa học Xã hội.
- [7] Nguyễn Thị Diệu Hà (2011), *Một số biện pháp giáo dục kỹ năng sống cho trẻ thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề ở trường mầm non*. Luận văn Thạc sĩ, Hà Nội.

- [8] Yoon Yeo Hong (2011), *45 cách dạy trẻ tự bảo vệ mình*. Nxb thông tin và truyền thông.
- [9] Mai Hiền Lê (2012), *Kỹ năng tự vệ cho trẻ 5 - 6 tuổi trong trường mầm non tại thành phố Hồ Chí Minh*. Đề tài khoa học cấp cơ sở.
- [10] Hoàng Thanh Phương (chủ biên), Kim Thị Hải Yến - Lê Thị Hồng Chi - Bùi Thị Loan (2020), *Giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [11] Huỳnh Văn Sơn (2009), *Nhập môn kỹ năng sống*. Nxb Giáo dục.
- [12] Huỳnh Văn Sơn (Chủ biên), Mai Mỹ Hạnh, Giang Thiên Vũ, Nguyễn Lê Bảo Hoàng, Nguyễn Thanh Huân (2017), *Kỹ năng phòng tránh xâm hại cho trẻ mầm non*. Nxb Đại học sp TP.HCM.
- [13] Nguyễn Bích Thủy (chủ biên), Nguyễn Thị Anh Thư (2005), *Giáo trình Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non*. Nxb Hà Nội.
- [14] Nguyễn Thục (2006), *Lý thuyết và phương pháp nghiên cứu sự pt của trẻ em*. Nxb Đại học sư phạm.
- [15] Đinh Văn Vang (2016), *Tổ chức hoạt động vui chơi cho trẻ mầm non*. Nxb Giáo dục.

BIỆN PHÁP RÈN LUYỆN KỸ NĂNG VIẾT VĂN MIÊU TẢ THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH LỚP 4 Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TIỂU HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH TUYỀN QUANG

Nguyễn Thành Nam, Phạm Thị Huyền

Khoa GD Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Việc rèn luyện và phát triển kỹ năng viết văn miêu tả cho học sinh lớp 4 theo hướng phát triển năng lực tại một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyen Quang đã và đang được giáo viên vận dụng tuy nhiên vẫn còn nhiều hạn chế. Còn nhiều học sinh chưa biết cách vận dụng linh hoạt, sáng tạo những kiến thức, kỹ năng viết văn đã học trên lớp và kinh nghiệm quan sát của bản thân mình trong các bài viết văn miêu tả. Bài viết dựa trên những vấn đề lý luận và thực tế về việc rèn luyện kỹ năng viết văn miêu tả theo hướng phát triển năng lực cho học sinh lớp 4 theo định hướng giáo dục mới đồng thời đề xuất một số biện pháp rèn luyện kỹ năng viết văn miêu tả và tổ chức thử nghiệm các biện pháp đó trong dạy học nhằm giúp học sinh rèn luyện và từng bước nâng cao kỹ năng viết văn miêu tả. Qua đó góp phần nâng cao chất lượng dạy học phân môn Tập làm văn nói riêng và nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Việt nói chung cho học sinh.

Từ khóa: *Biện pháp rèn luyện, kỹ năng, văn miêu tả, phát triển năng lực, học sinh lớp 4.*

MEASURES TO PRACTICE DESCRIPTIVE WRITING SKILLS TOWARDS CAPACITY DEVELOPMENT FOR GRADE 4 STUDENTS IN SOME PRIMARY SCHOOLS IN TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The training and development of descriptive writing skills for grade 4 students in the direction of capacity development in some primary schools in Tuyen Quang PROVINCE has been used by teachers but still has many limitations. Many students still do not know how to flexibly and creatively apply the knowledge and writing skills learned in class and their own observational experiences in descriptive writing. The article is based on theoretical and practical issues on training descriptive writing skills in the direction of capacity development for 4th grade students in a new educational orientation and at the same time proposes some measures to practice skills. Descriptive writing skills and experimenting with these methods in teaching in order to help students practice and gradually improve their descriptive writing skills. Thereby contributing to improving the quality of teaching in the subject of Writing Practice in particular and improving the quality of teaching Vietnamese in general for students.

Keywords: *Training methods, skills, descriptive writing, capacity development, grade 4 students.*

1. MỞ ĐẦU

1.1. Tóm tắt tổng quan nghiên cứu trong và thế giới

1.1.1 Tình hình nghiên cứu ở nước ngoài

Từ xưa đến nay việc dạy học phân môn Tập làm văn nói chung và dạy tập làm văn ở tiểu học nói riêng trên thế giới được tất cả các nền giáo dục cũng như nhiều nhà nghiên cứu quan tâm.

Thành tựu to lớn của Tâm lý học Xô Viết là xác định bản chất của tâm lý hoạt động và chỉ ra năng lực con người chỉ được hình thành và phát triển trong hoạt động. Các nhà nghiên cứu cho rằng năng lực cũng là một hoạt động và hoạt động lời nói của con người còn có tên gọi khác là hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ. Cũng như hoạt động tâm lý khác hoạt động lời nói chỉ nảy sinh khi có động cơ nói năng bởi vì: *“Chúng ta nói không phải để nói mà để báo về một cái gì đó, tác động lên một người nào đó”*[1]. Chính vì vậy công việc đầu tiên của dạy Tập làm văn – dạy sản sinh lời nói – là tạo ra được động cơ nhu cầu nói năng cho học sinh. Kích thích, thu hút, hấp dẫn học sinh tham gia vào cuộc giao tiếp (nói, viết)

Trong công trình nghiên cứu của mình, A.N Lê-ôn-chep nói về hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ ông nói rằng: *“Để giao tiếp trọn vẹn, về mặt nguyên tắc, con người cần nắm được hàng loạt những kỹ năng. Một là anh ta cần phải biết định hướng nhanh chóng và đúng đắn những điều kiện giao tiếp. Hai là anh ta cần phải biết lập đúng chương trình lời nói của mình, lựa chọn nội dung hoạt động giao tiếp một cách đúng đắn. Ba là anh ta cần phải tìm được những phương tiện hợp lý truyền đạt nội dung đó, Bốn là anh ta cần đảm bảo mối liên hệ qua lại. Nếu như một mắt xích nào đó của hoạt động giao tiếp bị phá hủy thì người ta không thể đạt được kết quả giao tiếp mong đợi. Kết quả đó sẽ không có hiệu quả”* [1].

Các tác giả J.J Rutxo, Pestalogi coi quan sát là một phương pháp dạy học hữu hiệu, quan sát được thể hiện thông qua “nguyên tắc vàng” - dạy học trực quan - quan sát là phương tiện quan trọng để kích thích tính tích cực và phát triển tư duy cho các em. Các tác giả đều cho rằng, lời nói không đi trước sự vật, muốn nắm bắt được sự vật, hiện tượng một cách vững chắc phải cho trẻ nhìn, nghe, sờ, ngửi bằng tất cả các giác quan của mình. [2].

Trong cuốn *Lao động nhà văn tập I* của tác giả A.Xâytlin (NXB Khoa học xã hội, Hà Nội, 1981) đã dẫn các nghiên cứu của nhà văn M.Goorki, Alêcxêi Tônxtôi, A.Xâytlin, họ đều cho rằng kỹ năng quan sát vô cùng quan trọng. Quan sát là phương pháp đầu tiên, có tính chất khởi đầu trong các phương pháp tìm tài liệu, coi quan sát là công cụ để tìm kiếm tư liệu trong sáng tác văn chương để tạo nên các áng văn chương bất hủ. Quan sát có vai trò khởi đầu cho viết văn nói chung, đặc biệt là văn miêu tả.

Trong cuốn *Tuyển tập tâm lý* của tác giả L.X Vurgôtxki (NXB ĐH Quốc gia Hà Nội, 1997) đã cho thấy các nhà nghiên cứu như V.V Bogoxlopxki và B.G Ananhev, L.X Vurgôtxki đều nhấn mạnh vai trò của quan sát trong viết văn miêu tả, họ chỉ ra rằng quan sát trong văn miêu tả có mối liên hệ chặt chẽ với ngôn ngữ, quan sát là một hoạt động tâm lý

phức tạp trong đó tri giác, tư duy và ngôn ngữ liên kết lại trong một hành động trí tuệ thống nhất và toàn vẹn.

1.1.2 Tình hình nghiên cứu trong nước

Văn miêu tả là một trong những kiểu bài có vị trí và vai trò quan trọng trong phân môn Tập làm văn ở chương trình tiểu học. Văn miêu tả góp phần vào việc bồi dưỡng cảm xúc, phát triển ngôn ngữ, tư duy, óc quan sát, sáng tạo của học sinh. Trong thực tế, vấn đề dạy học tập làm văn nói chung và dạy văn miêu tả nói riêng được rất nhiều tác giả quan tâm, nghiên cứu.

Trong cuốn “*Rèn kỹ năng sử dụng tiếng Việt*” (NXB GD Hà Nội - 2001) hai tác giả Đào Ngọc, Nguyễn Quang Ninh đã đưa ra cái nhìn tổng quát về văn miêu tả. Các tác giả đã đưa ra khái niệm, đặc trưng, các loại bài văn miêu tả, đặc biệt chú trọng đến việc sử dụng các biện pháp tu từ trong ngôn ngữ miêu tả... Ngoài ra cuốn sách còn cung cấp các kiểu bài văn miêu tả ở tiểu học, những đoạn văn miêu tả hay và điển hình

Tác giả Lê Phương Nga - Lê A - Đặng Kim Nga - Đỗ Xuân Thảo, trong cuốn Giáo trình *Phương pháp dạy học tiếng Việt ở Tiểu học 2* (NXB ĐHSP Hà Nội, 2013) đã phân tích vai trò, nhiệm vụ dạy học phân môn TLV, tìm hiểu cơ sở khoa học của việc dạy học TLV, mô tả, phân tích nội dung dạy học theo chương trình dạy học TLV từ lớp 1 đến lớp 5, các kiểu bài học, các kiểu dạng bài tập, tổ chức dạy học TLV, đề cập đến cách dạy học các kiểu bài văn miêu tả. Tài liệu có điểm mới là đưa ra thiết kế các hoạt động tạo lập văn bản viết văn nhằm tích cực hóa hoạt động, kích thích óc sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề của HS.

Tác giả Lê Phương Nga trong cuốn “*Bồi dưỡng học sinh giỏi Tiếng Việt ở tiểu học*” (NXB ĐHSP, 2013) nói đến vấn đề rèn kỹ năng viết đoạn văn, bài văn. Đề cập đến việc GV phải giúp HS phát huy năng lực độc lập suy nghĩ làm việc, cách cảm, cách nói và cách viết. GV phải lựa chọn đề bài cụ thể, phù hợp với nhiều cách ra đề khác nhau, cần rèn luyện cho HS các kỹ năng tìm hiểu, phân tích đề, kỹ năng quan sát, tìm ý, lập dàn ý, kỹ năng diễn đạt, viết đoạn, bài và kỹ năng Hoàn thiện bài viết... Ngoài ra, cuốn sách còn đưa ra các bài tập để HS luyện viết văn tốt hơn.

Các tác giả Vũ Tú Nam - Phạm Hồ - Bùi Hiền - Nguyễn Quang Sáng trong cuốn “*Văn Miêu tả và kể chuyện*” (NXB GD, 1996) đã tập hợp những bài viết của các nhà văn, nhà thơ những suy nghĩ, kinh nghiệm của bản thân khi viết văn miêu tả và văn kể chuyện, gồm những đoạn văn miêu tả và văn kể chuyện chọn lọc của nhiều cây bút khác nhau, với nhiều đề tài khác nhau. Sau mỗi đoạn văn là lời bình cô đọng, ngắn gọn của nhà văn Phạm Hồ. Cuốn sách với mong muốn sẽ củng cố và mở rộng kiến thức viết văn miêu tả và kể chuyện cho HS. Tuy nhiên cuốn sách mới đề cập đến những nét chung nhất của một bài miêu tả, nhiều vấn đề đưa ra con trùu tượng với giáo viên và học sinh. Vì thế giáo viên rất khó vận dụng vào quá trình dạy học văn miêu tả.

Tác giả Nguyễn Minh Thuyết, Nguyễn Quang Hiệp với cuốn “*Tiếng Việt thực hành*” (NXB ĐHQGHN – 1997) đã lựa chọn những vấn đề thiết thực nhất đối với việc tiếp nhận và

tạo lập văn bản viết trong nhà trường. Hướng dẫn học sinh cách chữa các lỗi về cấu tạo câu, dấu câu, lỗi về liên kết câu thường gặp trong văn bản, quy tắc viết hoa và quy tắc phiên âm tiếng nước ngoài, chữa lỗi chính tả nhằm giúp người học có ý thức và kiến thức để viết đúng đối với từng thể loại.

Trong cuốn “*Tiếng Việt thực hành*” của tác giả Nguyễn Quang Ninh (chủ biên), Đào Ngọc (NXB ĐHSP, 2010) đề cập đến khái niệm, các kiểu bài văn miêu tả, cách tìm ý và lập dàn ý khi viết bài văn miêu tả... nhưng những nội dung đưa ra còn ở góc độ khái quát, chưa vận dụng được nhiều vào thực tiễn dạy và học trong trường tiểu học hiện nay.

Tác giả Nguyễn Trí trong cuốn “*Văn miêu tả và phương pháp dạy học văn miêu tả ở tiểu học*” (NXB GD, 1996) đã đề cập đến nội dung và phương pháp dạy học văn miêu tả trong chương trình Tiểu học. Tuy nhiên tác giả chưa nói về vấn đề cách học của học sinh, tự học như thế nào để tạo cho mình vốn từ ngữ, vốn sống phong phú có thể áp dụng vào làm văn miêu tả. Phần trình bày của tác giả chỉ mang tính chất khái quát chưa cụ thể. Do vậy, kết quả áp dụng để rèn kỹ năng làm bài cho HS tiểu học còn nhiều hạn chế.

Trong các cuốn “*Luyện tập làm văn*” từ lớp 2 đến lớp 5 của Đặng Mạnh Thường (NXB GD, 2009) đã trình bày rất khoa học về mục đích yêu cầu, hình thức luyện tập, mức độ cần luyện tập, cách hướng dẫn để HS làm bài tập trong SGK của từng tiết học trong đó có các tiết học về thể loại văn miêu tả. Ngoài ra tác giả còn mở rộng vấn đề, trình bày thêm về lý thuyết và cách thức giảng dạy. Đây là tài liệu rất bổ ích cho GV, HS khi dạy và học phân môn TLV nói chung và văn miêu tả nói riêng. Những vấn đề rèn các kỹ năng TLV cho HS còn mang tính chất riêng lẻ, rời rạc.

Cuốn “*Tiếng Việt thực hành*” của nhóm tác giả Bùi Minh Toán, Lê A, Đỗ Việt Hùng (NXB GD, 2.0001) đã nêu khái niệm, đặc trưng của văn bản. Thực hành phân tích văn bản để tìm hiểu khái quát về văn bản, tìm ý chính, cách lập luận, bố cục của tác phẩm. Quy trình tạo lập văn bản, cách đặt câu và dùng từ trong văn bản nói chung để vận dụng vào làm các bài TLV trong đó có văn miêu tả.

Trong cuốn “*Một số kinh nghiệm viết văn miêu tả*” của nhà văn Tô Hoài (NXB GD – 1999) tác giả đã tổng kết một số kinh nghiệm trong việc quan sát và thu thập tư liệu để viết văn. Phần lớn những kinh nghiệm của tác giả chỉ dành cho những người viết văn thành thạo mới có thể vận dụng được. Đối với HS tiểu học thì những kinh nghiệm này rất khó áp dụng vào bài viết của mình.

Các cuốn sách, tài liệu trên đây đề cập đến những vấn đề khác nhau của việc dạy học phân môn TLV trên các phương diện như: vị trí, nhiệm vụ, nội dung chương trình, phương pháp dạy học và văn miêu tả. Đó là những tài liệu tham khảo rất bổ ích giúp chúng tôi bổ sung những kiến thức về dạy học TLV ở trường Tiểu học. Tuy nhiên các tài liệu nghiên cứu trên đây chưa đi sâu nghiên cứu việc rèn kỹ năng viết văn miêu tả ở một khối lớp cụ thể, các kinh nghiệm này khi vận dụng cho học sinh tiểu học còn nhiều khó khăn.

1.2. Tính thời sự của vấn đề nghiên cứu

1.2.1. Phát triển năng lực người học là định hướng cơ bản, then chốt trong dạy học ở nhiều nước trên thế giới. Ở nước ta, Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo khẳng định: “*Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn...*”[14].

1.2.2. Môn Tiếng Việt trong SGK hiện hành ở tiểu học được phân chia thành các phân môn: Tập đọc, Tập viết, Chính tả, Kể chuyện, Luyện từ và câu, Tập làm văn. Mỗi phân môn bên cạnh chức năng chung của môn học thường đảm nhận một nhiệm vụ chính. Trong đó, đối với phân môn Tập làm văn có nhiệm vụ chủ yếu là cung cấp cho các em kiến thức và kỹ năng để tạo lập ngôn bản đạt hiệu quả giao tiếp như mong muốn. Phân môn này còn có nhiệm vụ rèn kỹ năng nói theo các nghi thức lời nói cho các em, nói và viết các ngôn bản thông thường và một số văn bản nghệ thuật như: miêu tả, kể chuyện... Ngoài ra, còn rèn cho các em kỹ năng quan sát, kỹ năng diễn đạt một cách có hình ảnh, viết các văn bản kể chuyện, kỹ năng xây dựng cốt truyện, nhân vật, kỹ năng lựa chọn tình tiết... Góp phần rèn luyện tư duy cho HS: tư duy hình tượng, óc quan sát, phát triển trí tưởng tượng phong phú, khả năng tái hiện chi tiết trong câu chuyện một cách sinh động, hấp dẫn; rèn kỹ năng phân tích, tổng hợp, lựa chọn, dạy HS các nghi thức lời nói, có thái độ đúng đắn trong ứng xử và giao tiếp... Qua đó góp phần hình thành và phát triển nhân cách cho HS.

1.2.3. Nhìn chung, việc dạy học môn Tiếng Việt hiện nay đã giúp HS có được những kiến thức và kỹ năng cơ bản của môn học. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều HS chưa biết cách vận dụng linh hoạt, sáng tạo những kiến thức, kỹ năng đã học đó vào các tình huống giao tiếp trong đời sống hằng ngày, trong tạo lập các văn bản. Một trong những lý do dẫn đến thực trạng này là do GV chưa chủ động đổi mới nội dung và phương pháp dạy học phân môn Tập làm văn, chưa chú trọng điều chỉnh, bổ sung các câu hỏi, bài tập Tập làm văn theo hướng vận dụng vốn từ và câu vào thực tiễn viết văn, khai thác tối đa hiểu biết, trải nghiệm quan sát của học sinh trong viết văn.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

a. Đối tượng nghiên cứu: Học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học của Tỉnh Tuyên Quang

- Biện pháp rèn luyện kỹ năng viết văn miêu tả ở lớp 4 theo hướng phát triển năng lực.
- Hoạt động dạy và học phân môn Tập làm văn lớp 4 theo định hướng phát triển năng lực cho HS tại một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang.

b. Phương pháp nghiên cứu:

* *Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận:*

Chúng tôi tiến hành sưu tầm, đọc, phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa và khái quát hóa các tài liệu lý luận cũng như các công trình nghiên cứu khác có liên quan đến văn miêu tả theo hướng phát triển năng lực để xây dựng cơ sở lý luận cho đề tài

** Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn*

- Phương pháp quan sát: Chúng tôi tiến hành dự giờ, quan sát một số tiết dạy thông thường và một số tiết dạy thực nghiệm. Từ đó đánh giá thực trạng dạy học phân môn Tập làm văn ở lớp 4 hiện nay, kiểm chứng sự phù hợp của kế hoạch bài học đã thiết kế.

- Phương pháp phỏng vấn: Phương pháp này nhằm thu thập những thông tin về thực trạng dạy học Tập làm văn hiện nay, phỏng vấn GV và HS sau tiết dạy thực nghiệm.

- Phương pháp điều tra: Chúng tôi sử dụng phương pháp này nhằm tìm hiểu thêm về thực trạng năng lực viết văn miêu tả của học sinh lớp 4 thông qua khảo sát trực tiếp trên các giáo viên và các em học sinh.

* Phương pháp thực nghiệm sư phạm: Thực nghiệm sư phạm tại trường tiểu học để kiểm tra sự hợp lý và hiệu quả của các biện pháp đề xuất và kế hoạch dạy học đã xây dựng.

* Nhóm phương pháp nghiên cứu hỗ trợ: bảng biểu, sơ đồ, tính phần trăm để xử lý các số liệu thu thập được...

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Năng lực và dạy học theo định hướng phát triển năng lực

2.1.1.1. Khái niệm năng lực

Khái niệm năng lực (competency) có nguồn gốc tiếng La tinh “competentia”. Khái niệm năng lực được hiểu nhiều nghĩa khác nhau. Trong bài viết chúng tôi sử dụng khái niệm năng lực theo Chương trình GDPT tổng thể của Việt Nam (2018): “*Năng lực là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể*” [15].

2.1.1.2. Các năng lực chung

Năng lực chung là năng lực cơ bản, thiết yếu để con người có thể sống và làm việc bình thường trong xã hội. Năng lực này được góp phần hình thành, phát triển ở tất cả các môn học và hoạt động giáo dục như: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo.

Chương trình GDPT tổng thể quy định 3 năng lực chung cần hình thành cho HS tiểu học, gồm: năng lực tự chủ và tự học; năng lực giao tiếp, hợp tác; năng lực giải quyết vấn đề.

2.1.1.3. Năng lực đặc thù của môn Tiếng Việt

* Năng lực ngôn ngữ

Năng lực ngôn ngữ là năng lực sử dụng tiếng nói và chữ viết trong giao tiếp, thể hiện ở các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe. Đây chính là biểu hiện rõ nhất của năng lực giao tiếp, một năng lực chung hết sức quan trọng đối với người học.

* Năng lực văn học

Năng lực văn học là khả năng tiếp nhận, giải mã cái hay, cái đẹp của văn bản văn học, thể hiện chủ yếu ở việc HS biết đọc hiểu ngôn từ nghệ thuật thông qua các văn bản văn học; nhận biết, lý giải, nhận xét và đánh giá những đặc sắc về hình thức văn bản văn học, từ đó biết tiếp nhận đúng và sáng tạo các thông điệp nội dung (nghĩa, ý nghĩa, chủ đề, tư tưởng, cảm hứng). Năng lực văn học còn thể hiện ở khả năng tạo lập văn bản, biết cách biểu đạt (viết và nói) kết quả cảm nhận, hiểu và lý giải giá trị thẩm mỹ của văn bản văn học; bước đầu có thể tạo ra được các sản phẩm văn học [15].

2.1.1.4. Quan điểm về dạy học theo hướng phát triển năng lực

Dạy học định hướng phát triển năng lực hay còn gọi là dạy học định hướng kết quả đầu ra được bàn đến nhiều từ những năm 90 của thế kỷ XX và ngày nay đã trở thành xu hướng giáo dục quốc tế. Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã đưa ra quan điểm chỉ đạo: *“Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục chủ yếu từ trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học.”* [14]

Để HS có thể hoạt động học tập môn Tiếng Việt chủ động, có cơ hội hình thành và phát triển năng lực, GV cần tích cực sử dụng kiểu dạy học thông qua các hoạt động trải nghiệm, khám phá, phát hiện của HS, khuyến khích tổ chức các hoạt động độc lập, tự học hoặc nhóm hợp tác của HS. GV thiết kế, đạo diễn các hoạt động học tập giúp HS tự phát hiện, phân tích và vận dụng kiến thức. Căn cứ vào mục tiêu bài học hoặc mức độ yêu cầu cần đạt, từ các kiến thức trong SGK, GV thiết kế các hoạt động học (theo hệ thống) và tổ chức cho HS hoạt động trong từng tiết học, hướng dẫn HS tự tìm tòi, phát hiện để HS được phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo, tự hình thành kiến thức từ chính các hoạt động học của mình, tất cả HS đều đạt được mức độ cần đạt của bài học dẫn đến đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng chương trình môn học.

2.1.1.5. Quan điểm về dạy học Tập làm văn theo hướng phát triển năng lực

Trong khi dạy học theo định hướng nội dung lấy khối lượng kiến thức, kỹ năng làm mục tiêu cuối cùng thì dạy học theo định hướng phát triển năng lực lại chú ý đến mục tiêu phát triển năng lực. Nhưng điều đó không có nghĩa là xem nhẹ kiến thức. Không có kiến thức thì không thể có năng lực. Kiến thức vẫn là một trong những yếu tố quan trọng để tạo ra năng lực. Dạy học phát triển năng lực giúp HS không chỉ mở mang kiến thức mà còn hiểu,

biết cách tìm ra tri thức đó, biết tri thức đó giúp ích gì cho mình trong cuộc sống và vận dụng nó như thế nào, trong tình huống nào.

Để phát triển năng lực cho HS, việc xây dựng hệ thống bài tập làm văn, đổi mới phương pháp dạy học, bồi dưỡng và khai thác tốt vốn sống của học sinh trong viết văn là vô cùng cần thiết. Vận dụng quan điểm trên, quá trình dạy học tập làm văn được thiết kế để tăng cường những bài tập yêu cầu HS vận dụng kiến thức, kỹ năng về từ và câu đã học, bồi dưỡng vốn sống cho học sinh, tích cực hóa vốn từ vào việc viết văn, nhất là văn miêu tả.

2.1.2. Ngôn ngữ trong văn miêu tả

Theo Từ điển Tiếng Việt do tác giả Hoàng Phê, chủ biên, Từ điển tiếng Việt (Viện ngôn ngữ học) và khái niệm trong sách giáo khoa phổ thông... Nhìn chung, các định nghĩa về ngôn ngữ miêu tả đều có cái nhìn giống nhau: Miêu tả là dùng ngôn ngữ hoặc một phương tiện nghệ thuật nào làm cho người khác có thể hình dung được cụ thể sự vật, sự việc, con người. Muốn miêu tả phải quan sát, tổ chức sắp xếp các chi tiết theo logic, lựa chọn từ ngữ cách đặt câu, dựng một đoạn có nghệ thuật... cốt để làm nổi bật cái thần, cái hồn của đối tượng miêu tả [16]

Rèn luyện kỹ năng sử dụng ngôn ngữ trong văn miêu tả cho học sinh nói chung và học sinh tiểu học nói riêng là một trong những vấn đề cần thiết trong dạy học phân môn Tập làm văn. Bởi nếu không thì học sinh sử dụng ngôn ngữ tùy tiện, tùy hứng dẫn đến chất lượng bài văn kém và kèm theo các dạng văn khác các em không thể làm tốt được, bởi văn miêu tả còn được vận dụng trong các dạng văn khác nữa như kể chuyện, trần thuật, phát biểu cảm nghĩ tưởng tượng. Một số yêu cầu về sử dụng ngôn ngữ miêu tả như sau:

- Yêu cầu trước tiên của ngôn ngữ miêu tả là phải có tính chính xác. Ngôn ngữ miêu tả chính xác là ngôn ngữ miêu tả sát đúng, cụ thể từng biểu hiện của sự vật, sự việc, con người. Tả con mèo thì mắt phải tròn, tiếng kêu “meo meo”, ngủ “lim dim”, đi “nhẹ nhàng”...

- Thứ hai là tính hàm súc: Hàm súc có nghĩa là súc tích, ít lời mà nhiều ý “ý tại ngôn ngoại”. Đây là đặc điểm nổi bật đối với văn miêu tả bởi có thể đối tượng cần tả mới nổi bật, gợi cảm.

- Thứ ba là tính hình tượng: Ngôn ngữ miêu tả giàu hình tượng là ngôn ngữ giàu hình ảnh, đường nét màu sắc, âm thanh, nhạc điệu... có khả năng gây ấn tượng mạnh, tác động sâu xa trong trí tưởng tượng, và cảm nhận của người đọc. Tả con đêm trắng “sáng vàng vạc”, tả con suối thì màu “trắng xóa”, chảy “róc rách”.

- Thứ tư là ngôn ngữ phải mang tính truyền cảm: Thông qua hệ thống tín hiệu ngôn ngữ, nhà văn phải bộc lộ những cung bậc tình cảm khác nhau có thể là niềm vui hay nỗi buồn, yêu thương hay giận hờn... trước đối tượng mình tả. Hướng dẫn học sinh tả mẹ thì phải dùng những từ ngữ như: Biết ơn, yêu quý, thương yêu....

- Tính cá thể hóa cũng là một yêu cầu cao đối với văn miêu tả. Mỗi học sinh do xu hướng, sở trường, thị hiếu, tập quán, tâm lý xã hội, cá tính hình thành giọng điệu riêng, cái vẻ riêng về cách dùng từ, đặt câu, dựng đoạn trong bài văn.

2.1.3. Đặc điểm tâm sinh lý và tư duy của học sinh lớp 4

- Đặc điểm về mặt cơ thể

- Đặc điểm về hoạt động và môi trường sống

- Sự phát triển của quá trình nhận thức (sự phát triển trí tuệ): Nhận thức cảm tính, tư duy, tưởng tượng, ngôn ngữ và sự phát triển nhận thức, chú ý và sự phát triển nhận thức, phát triển trí nhớ, ý chí, tình cảm và nhân cách,...

2.1.4. Các dạng bài văn miêu tả ở lớp 4

- Về cơ bản, có 3 dạng đề văn miêu tả thường được đưa vào chương trình tập làm văn của học sinh lớp 4.

+ Văn tả vật (Tả đồ vật, con vật, cây cối): Dạng đề bài này thường yêu cầu các em miêu tả các loại đồ vật, cây cối, con vật gần gũi xung quanh nhằm rèn luyện kỹ năng quan sát, viết miêu tả theo cảm nhận.

+ Văn tả người: Thường là những đề bài yêu cầu tả chân dung, đặc điểm, tả người trong một trạng thái hoạt động nào đó (Ví dụ: Tả cô giáo đang giảng bài, Tả mẹ đang nấu cơm dưới bếp...).

+ Văn tả cảnh: Thường là đề bài tả cảnh thiên nhiên như: khung cảnh làng quê, dòng sông, cánh đồng, đêm trăng đẹp... hay cảnh sinh hoạt như: phiên chợ ngày tết, buổi biểu diễn văn nghệ, buổi thi đấu thể thao...

2.1.5. Các bước làm bài văn miêu tả

** Bước 1: Xác định yêu cầu đề bài*

Với đề văn miêu tả hay bất kì dạng đề nào cũng vậy, bước đầu tiên cần làm là tìm hiểu đề và xác định yêu cầu của đề bài.

HS cần xác định được đề bài thuộc dạng bài miêu tả nào (tả vật, tả người hay tả cảnh), đối tượng cần miêu tả là ai. Chẳng hạn: Đề bài yêu cầu tả một người bạn thân của em thì em cần xác định được đây là dạng bài tả người, đối tượng cần tả là người bạn thân của em, từ đó có những liên tưởng về người bạn ấy với những đặc điểm về ngoại hình, giọng nói, tính cách, những kỉ niệm đáng nhớ mà em và người bạn ấy đã trải qua, tình cảm của em với bạn...Việc xác định dạng bài, đối tượng miêu tả sẽ giúp các em định hình được nội dung và ý tưởng cho bài viết.

** Bước 2: Lập dàn ý*

Lập dàn ý là việc tóm tắt nội dung, ý tưởng cho bài viết theo cấu trúc 3 phần: Mở bài, thân bài, kết bài. Trong phần dàn ý, HS có thể ghi lại những ý chính mà mình muốn triển khai trong bài viết. Việc lập dàn ý hỗ trợ đắc lực cho quá trình viết bài, qua dàn ý đã xây dựng, các em tránh được việc sót ý, lạc đề, đảm bảo tính mạch lạc và trình tự diễn đạt các ý.

** Bước 3: Viết bài*

- Dựa trên phần dàn ý đã lập, các em có thể Hoàn thiện bài văn miêu tả của mình. Khi viết các em có thể thêm những câu so sánh để tăng tính hấp dẫn cho bài viết.

Chẳng hạn: Khi miêu tả nụ cười của mẹ, thay vì miêu tả một cách đơn giản nhất là "Nụ cười của mẹ em rất đẹp", các em có thể thêm một vài câu so sánh, ví von để tạo ấn tượng cho nụ cười ấy như: "Nụ cười của mẹ rất đẹp, nụ cười tươi như hoa vừa nở sớm mai..."

** Bước 4: Kiểm tra, hiệu đính*

2.1.6. Chương trình và phương pháp dạy học phân môn Tập làm văn lớp 4

Chương trình học phân môn Tập làm văn lớp 4 theo chương trình hiện hành.

Tuần	Tiết số	Tên bài
14	27	Thế nào là miêu tả?
	28	Cấu tạo bài văn miêu tả đồ vật
15	29	Luyện tập miêu tả đồ vật
	30	Quan sát đồ vật
16	32	Luyện tập miêu tả đồ vật
17	33	Đoạn văn trong bài văn miêu tả đồ vật
	34	Luyện tập xây dựng đoạn văn miêu tả đồ vật
19	37	Luyện tập xây dựng mở bài trong bài văn miêu tả đồ vật.
	38	Luyện tập xây dựng kết bài trong bài văn miêu tả đồ vật.
20	39	Miêu tả đồ vật (Kiểm tra viết).
	40	Luyện tập giới thiệu địa phương.
21	41	Trả bài văn miêu tả đồ vật
	42	Cấu tạo bài văn miêu tả cây cối
22	43	Luyện tập quan sát cây cối
	44	Luyện tập miêu tả các bộ phận của cây cối
23	45	Luyện tập tả các bộ phận của cây cối
	46	Đoạn văn trong bài văn miêu tả cây cối
24	47	Luyện tập xây dựng đoạn văn miêu tả cây cối
25	50	Luyện tập xây dựng mở bài trong bài văn miêu tả cây cối
26	51	Luyện tập xây dựng kết bài trong bài văn miêu tả cây cối
	52	Luyện tập miêu tả cây cối
27	53	Miêu tả cây cối (Kiểm tra viết)

Tuần	Tiết số	Tên bài
	54	Trả bài văn miêu tả cây cối
29	58	Cấu tạo của bài văn miêu tả con vật
30	59	Luyện tập quan sát con vật
31	61	Luyện tập miêu tả các bộ phận của con vật
32	63	Luyện tập xây dựng đoạn văn miêu tả con vật
	63	Luyện tập xây dựng mở bài, kết bài trong bài văn miêu tả con vật
33	65	Miêu tả con vật: Kiểm tra viết
35	67	Trả bài văn miêu tả con vật

** Một số phương pháp dạy học tích cực nhằm phát huy tích cực của học sinh lớp 4 trong phân môn tập làm văn*

Trong dạy học, không có một phương pháp dạy học nào được coi là vạn năng. Mỗi phương pháp dạy học đều có ưu và nhược điểm nhất định. Căn cứ vào các yêu cầu khi lựa chọn và vận dụng phương pháp dạy học nhằm phát triển năng lực cho HS đã đề cập trước đó, chúng tôi đưa ra một số gợi ý về kết hợp vận dụng linh hoạt một số phương pháp dạy học phát triển năng lực trong phân môn Tập làm văn, cụ thể như sau:

- Phương pháp dạy học theo góc
- Phương pháp thảo luận nhóm (kết hợp các kỹ thuật dạy học tích cực như Khăn trải bàn, các mảnh ghép, sơ đồ tư duy,...)
- Phương pháp đóng vai
- Phương pháp quan sát, trải nghiệm
- Vận dụng hiệu quả trò chơi học tập,...

2.2. Thực trạng việc tổ chức dạy học phân môn Tập làm văn theo hướng phát triển năng lực

2.2.1. Khảo sát thực trạng dạy học viết văn miêu tả theo hướng phát triển năng lực cho học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

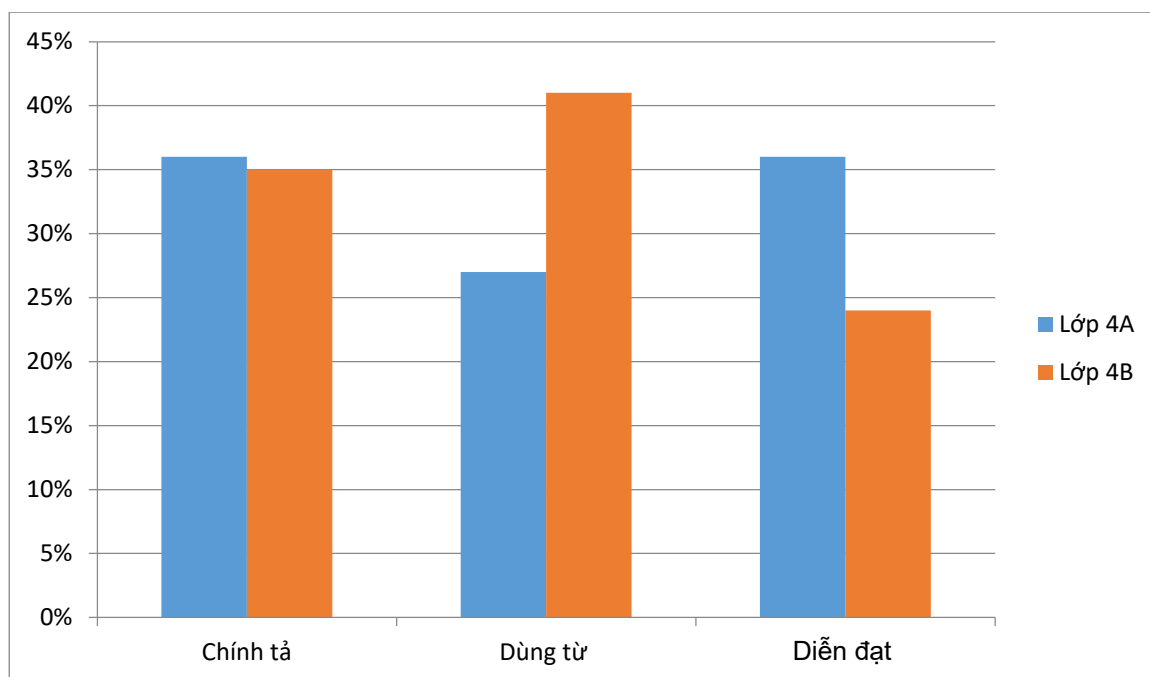
Để khảo sát thực trạng viết văn miêu tả cho HS lớp 4, tôi đã tiến hành điều tra, khảo sát trên 2 nhóm đối tượng là GV và HS trường Tiểu học Chân Sơn và trường Tiểu học và THCS Phú Thịnh cùng với sự hỗ trợ của GV chủ nhiệm.

- Bộ công cụ khảo sát gồm: 1 bài kiểm tra khảo sát, bảng khảo sát HS và bảng khảo sát dành cho GV trực tiếp giảng dạy môn TLV nhằm thu thập thông tin về hoạt động dạy học tại trường Tiểu học Chân Sơn và trường TH&THCS Phú Thịnh

** Kết quả khảo sát HS*

Thông qua khảo sát chúng tôi đã tổng hợp được một số lỗi của HS trong quá trình viết văn miêu tả, cụ thể như sau:

Lỗi	Chính tả		Dùng từ		Diễn đạt	
	SL	%	SL	%	SL	%
Lớp 4A	4	36	3	27	4	36
Lớp 4B	6	35	7	41	4	24



Biểu đồ. Tỷ lệ phân loại lỗi của HS trong bài kiểm tra khảo sát

* Kết quả khảo sát GV: Qua khảo sát phỏng vấn, trao đổi với giáo viên trường phổ thông Tiểu học Chân Sơn và trường TH&THCS Phú Thịnh về thực trạng viết văn miêu tả của HS lớp 4, đã thu được một số kết quả như sau:

- Về khả năng quan sát đối tượng: Phần đông GV nhận xét HS chưa có được kỹ năng quan sát thực tế cảnh vật, quá trình quan sát trình tự chưa hợp lý, còn hời hợt thiếu định hướng, thiếu tinh tế chính vì vậy học sinh chưa tìm ra được đặc điểm nổi bật của cảnh để tả. HS không chú tâm, còn ham chơi, vụng về và thiếu kinh nghiệm dẫn đến khả năng liên tưởng của học sinh còn hạn hẹp.

- Kỹ năng viết mở bài, kết luận: Chỉ có một số ít học sinh có tính sáng tạo biết cách viết khi dựa vào các mở bài (hoặc kết bài) mẫu trong sách giáo khoa để viết theo cách của riêng mình. Còn lại phần lớn các em phải dựa dẫm, lấy nguyên ý của giáo viên để viết sao cho có hoàn thành xong yêu cầu của bài tập đề ra mà chưa hiểu rõ làm thế nào để viết cho đủ ý, cho hay.

- Cách dùng từ, đặt câu của HS: Về cách dùng từ của các em bên cạnh những HS khá giỏi sử dụng từ ngữ linh hoạt, đúng ngữ nghĩa, ngữ pháp, phong cách, sinh động và phong phú thì vẫn còn tồn tại một số ít HS mắc phải những lỗi dùng từ như sau: Dùng từ không đúng về mặt ngữ nghĩa, chưa đúng ngữ pháp, phong cách,...

- Về cách đặt câu của HS: Trong quá trình sử dụng câu, nhiều khi các em chưa nắm vững cấu trúc chung về ngữ pháp của câu. Đặc biệt là sử dụng câu thiếu thành phần chủ ngữ, thiếu thành phần vị ngữ, thiếu cả hai hoặc thừa các thành phần đó. Nguyên nhân chính là do các em chưa chịu khó ôn luyện ở nhà, thiếu sự chăm sóc hỗ trợ từ phía gia đình, đến lớp làm bài còn ẩu, thiếu suy nghĩ, vốn từ nghèo nàn, dẫn đến gặp lỗi khi viết tập làm văn.

- Lỗi về dấu câu: Đối với việc dùng dấu câu trong các bài viết, việc dùng dấu câu không chính xác là một trong những trường hợp mắc lỗi nhiều nhất của học sinh. Đặc biệt là nhầm lẫn giữa dấu chấm (.) với dấu phẩy (,) hoặc sử dụng dấu câu không đúng ngữ pháp, dùng dấu câu tùy tiện...

- Cách sử dụng các biện pháp tu từ trong viết văn miêu tả của HS: Một số HS chưa chịu động não liên tưởng để tìm ra các hình ảnh cần so sánh với đối tượng được miêu tả trong bài làm của mình, hoặc có so sánh nhưng lại thiếu chính xác. Ví dụ: HS dùng hình ảnh so sánh như sau: Mẹ em có mái tóc dài như dòng sông. Đôi mắt của mẹ long lanh như hai hòn đá lạnh hay cánh đồng quê em vào buổi sáng sớm trông giống như cảnh tượng đang chuẩn bị đóng phim ma. Có em có sử dụng biện pháp tu từ so sánh nhưng hình ảnh so sánh lại không phù hợp với đối tượng được miêu tả.

2.3. Một số biện pháp rèn luyện kỹ năng viết văn miêu tả

Từ thực trạng trên, nhóm nghiên cứu đã đề xuất một số biện pháp rèn kỹ năng viết văn miêu tả theo hướng phát triển năng lực cho HS lớp 4 như sau

2.3.1. Biện pháp 1. Rèn kỹ năng quan sát đối tượng miêu tả

Khi dạy học về Tập làm văn miêu tả thì chúng ta cần coi trọng việc tổ chức cho các em quan sát trực tiếp đối tượng miêu tả. GV cần hướng dẫn học sinh quan sát thực tế nhưng không cản trở trí tưởng tượng phong phú của các em. Nhưng trí tưởng tượng của các em dù bay bổng đến đâu vẫn phải có cơ sở, bắt nguồn từ thực tế đời sống. Một em học sinh vùng núi xa xôi chưa từng thấy chiếc cặp bao giờ thì không thể tả đúng chiếc cặp và có cảm xúc với nó; cũng không thể tả “cây chuối đang có buồng”, “cây bàng đang thay lá” khi chưa hề thấy chúng lần nào. Các em cũng không thể gây xúc động cho ai khi phải tả “con lợn nhà em” trong khi nhà chưa nuôi lợn bao giờ. Chính vì vậy cần tổ chức tốt quá trình quan sát, tham quan thực tế cho học sinh. Khi quan sát để miêu tả giáo viên cần lưu ý các em nên sử dụng các giác quan khác nhau để quan sát như: thị giác, thính giác, xúc giác, vị giác, khứu giác.

Muốn như vậy, các tiết dạy phải thực sự là các tiết thực hành. Trong các tiết đó các em phải được tập quan sát thực sự, quan sát nhiều lần và bằng nhiều giác quan khác nhau. GV hướng dẫn HS chọn lọc các chi tiết để quan sát, miêu tả: Chọn lọc những hình ảnh, chi tiết,

hoạt động đặc sắc, đặc trưng riêng, đẹp và khác biệt của đối tượng để miêu tả chi tiết; Lựa chọn hình ảnh, hoạt động khác của đối tượng để tả khái quát; Lựa chọn những từ ngữ, hình ảnh của đối tượng để miêu tả cho phù hợp. Chọn đặc điểm phù hợp để miêu tả: VD *Tả người già*: Tóc bạc, tóc muối tiêu, da mồi, da nhăn nheo; dáng đi: khập khiễng, lưng còng...; *Tả em bé*: Bụ bẫm, môi đỏ, mắt sáng, tóc mềm mại,...; dáng đi: chập chững, lon ton,...

2.3.2. Biện pháp 2. Rèn kỹ năng tìm hiểu đề, lập dàn ý

Tìm hiểu đề bài là một việc làm quan trọng khi làm văn miêu tả. Có tìm hiểu đề bài kỹ, các em mới xác định đúng thể loại văn, xác định đúng yêu cầu của đề bài từ đó làm bài tốt hơn. Khi phân tích đề bài, tôi thường hỏi các em: " Bài viết theo thể loại gì? Viết để làm gì? Viết cái gì? Viết cho ai? Thái độ cần được bộc lộ qua bài viết như thế nào?". Trên thực tế, học sinh rất hay bị lệch khi xác định yêu cầu của đề. Ví dụ với đề bài: "*Một buổi sớm đến trường, em bỗng nghe tiếng ve kêu râm rân hoặc nhìn thấy những chùm hoa phượng đỏ. Em hãy tả lại cảnh đó và nêu lên cảm xúc của em khi nhìn thấy mùa hè*". Khi gặp đề bài này hầu như các em khi chưa xác định được yêu cầu của đề đều chỉ tả cây hoa phượng như vậy các em lạc sang văn tả cây cối mà không hiểu đây là bài văn tả cảnh. Hoặc khi làm đúng thể loại văn tả cảnh nhưng các em lại không bộc lộ được cảm xúc của mình khi viết. Vì vậy, hướng dẫn học sinh phân tích yêu cầu của đề là việc làm đầu tiên khi các em tìm ý cho bài văn của mình.

2.3.3. Biện pháp 3. Rèn kỹ năng mở rộng vốn từ, khả năng lựa chọn sử dụng từ ngữ giàu tính giàu tính gợi cảm, gợi tả phù hợp với đối tượng

Xây dựng kế hoạch dạy học cụ thể, chi tiết cho các môn học đặc biệt các phân môn trong môn học Tiếng Việt, tích hợp kiến thức theo mục tiêu yêu cầu cần đạt của môn học đồng thời theo hướng hỗ trợ kiến thức cho phân môn Tập làm văn đặc biệt là phần văn miêu tả. Giáo viên xác định rõ những nội dung nào của môn học nào góp phần hỗ trợ đắc lực cho phân môn Tập làm văn để có hướng tích hợp yêu cầu học sinh nắm rõ những nội dung cần thiết đó.

- Phân môn Tập đọc có tác dụng lớn trong việc dạy Tập làm văn miêu tả. Khi đọc và cảm nhận một bài tập đọc hay đặc biệt bài tập đọc lại là một bài văn miêu tả, các em sẽ biết rung cảm trước vẻ đẹp của ngôn từ được sử dụng trong bài. Ngoài ra, trong phần tìm hiểu bài ngoài các câu hỏi trong sách giáo khoa, giáo viên đặt thêm câu hỏi:

- + Bài văn tác giả đã sử dụng nghệ thuật miêu tả nào?
- + Nghệ thuật miêu tả ấy có tác dụng gì trong bài văn?
- + Bài văn được miêu tả theo trình tự nào?
- + Em thích tiết nào nhất trong bài văn?
- + Tác giả quan sát sự vật bằng các giác quan nào?

- Phân môn Kể chuyện cũng như làm văn, HS phải biết lựa chọn chi tiết đặc sắc, chi tiết đắt giá, lựa chọn câu từ hình ảnh phù hợp; phải biết lựa chọn các biện pháp nghệ thuật so

sánh, nhân hóa đúng lúc, đúng chỗ; phải biết gắn tình cảm của mình vào trong câu chuyện được kể thì câu chuyện mới hấp dẫn người nghe.

Ví dụ: Khi dạy tiết *Kể chuyện được chứng kiến hoặc tham gia*, GV hướng dẫn học sinh: đọc kỹ đề bài, gạch chân các từ ngữ quan trọng ở đề bài, xây dựng dàn ý, cách dùng từ đặt câu, lựa chọn hình ảnh phù hợp với từng đề bài.

- Phân môn Luyện từ và câu cũng đóng góp phần không nhỏ vào quá trình học Tập làm văn của học sinh. Ở phân môn này học sinh được cung cấp và làm giàu vốn từ của mình. Qua các bài học ở sách giáo khoa các em hiểu biết về loại từ, từ loại, về từ đồng nghĩa, trái nghĩa... Từ đó, rất đơn giản các em hiểu khi nào thì đặt câu với từ "bất ngờ", khi nào thì sử dụng từ "thên thang" trong viết văn. Trong các bài học về Luyện từ và câu phần hệ thống hóa và mở rộng vốn từ ở các chủ đề, khi hiểu nghĩa của các từ ngữ, học sinh cần phải học thuộc và nắm vững các từ thuộc từng chủ đề để sau này vận dụng các từ ngữ đó vào viết tập làm văn.

VD: Khi dạy bài *Mở rộng vốn từ: "Thiên nhiên"* sau khi cung cấp vốn từ cho học sinh, GV yêu cầu học sinh nhớ và thuộc các từ miêu tả không gian, sông nước... để các em vận dụng vào viết văn miêu tả cảnh thiên nhiên nơi em ở.

2.3.4. Biện pháp 4 Rèn kỹ năng sử dụng các biện pháp tu từ và biện pháp nghệ thuật trong viết văn miêu tả

Trong quá trình làm bài Tập làm văn miêu tả, việc lựa chọn chi tiết để miêu tả là hết sức quan trọng. Nhưng khi chọn được chi tiết rồi mà để có bài văn hay, sinh động thì việc lựa chọn từ ngữ, các biện pháp nghệ thuật để minh họa chi tiết đó thật nổi bật, thật có hồn và giàu hình ảnh là một việc làm không thể thiếu. Chính vì vậy GV cần phải coi việc sử dụng các biện pháp nghệ thuật trong quá trình làm bài tập làm văn miêu tả là vô cùng quan trọng và hết sức cần thiết. Quá trình chọn chi tiết để tả thì người viết còn phải biết cân nhắc, sử dụng từ ngữ, các biện pháp nghệ thuật có sức gợi tả mãnh liệt để thu hút người đọc, để làm nổi bật được chi tiết mà mình miêu tả. Để giúp học sinh thực hiện tốt yêu cầu này GV có thể thường sử dụng hệ thống bài tập sau:

- Các bài tập sử dụng từ láy, tính từ, biện pháp so sánh, nhân hóa để điền vào chỗ trống
- Các bài tập sử dụng từ láy, tính từ, biện pháp so sánh, nhân hóa để thay thế các từ ngữ khác.
- Các bài tập sử dụng từ láy, tính từ, các biện pháp so sánh, nhân hóa để viết câu.
- Các dạng bài tập yêu cầu học sinh phát hiện những từ dùng đắt và đánh giá giá trị của chúng
- Các bài tập yêu cầu học sinh phát hiện biện pháp tu từ nghệ thuật của tác giả và nêu cảm nhận

2.3.5. Biện pháp 5 Rèn kỹ năng viết đoạn văn mở bài, thân bài, kết bài và xây dựng bố cục bài văn từ dàn ý đã lập

Sau các dạng bài tập dùng từ đặt câu, sử dụng biện pháp nghệ thuật nhân hóa, so sánh... thì bài tập yêu cầu viết đoạn văn là dạng bài tập quan trọng nhất, nó tổng hợp các dạng bài tập trên. Khi hướng dẫn học sinh viết đoạn văn, GV cần hướng dẫn HS từng bước một. Trước hết viết câu chủ đề của đoạn văn hay chính là câu mở đoạn. Câu chủ đề là câu chủ hướng của trong cả đoạn, đây là trung tâm ngữ nghĩa của đoạn. Các câu khác trong đoạn đều hướng về nó, góp phần làm rõ nghĩa một khía cạnh nào đó cho câu chủ đề (câu mở đoạn). Câu chủ đề phần lớn được viết cô đọng, ngắn gọn giúp người đọc dễ dàng nắm bắt nội dung của đoạn. Đầu tiên khi cho các em tìm hiểu về câu chủ đề, hiểu rõ về câu chủ đề, GV nên đưa một số đoạn văn và yêu cầu các em tìm câu chủ đề (câu mở đoạn) của đoạn văn đó. Sau đó đưa một số đoạn văn không có câu mở đoạn, yêu cầu HS tìm câu mở đoạn thích hợp với đoạn văn đã cho và cao hơn nữa tìm câu mở đoạn vừa thích hợp vừa hay có cảm xúc, qua đó rèn kỹ năng viết đoạn văn cho HS

2.3.6. Biện pháp 6 Rèn kỹ năng phát hiện và sửa lỗi cho bài văn miêu tả

Việc rèn kỹ năng phát hiện và sửa lỗi bài văn thường thực hiện trong giờ trả bài. Muốn tiết trả bài đạt hiệu quả tốt người giáo viên phải chấm bài làm văn của học sinh thật kỹ nhằm phát hiện những ưu điểm, nhược điểm của bài văn sau đó ghi ra theo trình tự sau để làm cơ sở cho việc chữa bài. Giáo viên cần có sổ ghi lỗi mắc phải của học sinh: Bài văn nào diễn đạt trôi chảy, mạch lạc, biết sử dụng các biện pháp nghệ thuật miêu tả so sánh nhân hóa... Bài văn nào có câu văn hay, ý hay, dùng từ sáng tạo, hình ảnh bố cục chặt chẽ... Ghi những lỗi phổ biến các em thường mắc phải như: chính tả, dùng từ chưa chính xác, câu văn chưa Hoàn chỉnh, thiếu hoặc thừa thành phần chủ - vị, chưa rõ nghĩa, lặp từ, lặp ý hoặc thừa thành phần không cần thiết. GV ghi ra một số bài tiêu biểu nhất của lớp để đọc cho các em nghe và tham khảo.

2.4. Kết luận và thảo luận

Trên cơ sở tìm hiểu và hệ thống hóa lại một số vấn đề lý luận, chúng tôi đã làm rõ khái niệm năng lực, năng lực chung, năng lực đặc thù của môn Tập làm văn. Bên cạnh đó, chúng tôi còn làm rõ quan điểm dạy học viết văn miêu tả theo định hướng phát triển năng lực và tìm hiểu một số vấn đề về nhận thức của HS lớp 4, thống kê về hệ thống bài tập và phương pháp dạy học các kiểu bài tập làm văn lớp 4.

Để hiểu rõ thực tiễn của việc dạy học viết văn miêu tả theo hướng phát triển năng lực, chúng tôi tiến hành khảo sát chương trình và SGK Tiếng Việt 4, khảo sát thực trạng viết văn miêu tả theo hướng phát triển năng lực ở một số trường tiểu học ở tỉnh Tuyên Quang. Từ kết quả khảo sát, chúng ta đã tìm hiểu nguyên nhân và đề xuất một số biện pháp để nâng cao hiệu quả rèn kỹ năng viết văn miêu tả theo hướng phát triển năng lực cho HS lớp 4.

Dạy học viết văn miêu tả cho học sinh lớp 4 nói riêng và dạy phân môn Tập làm văn nói chung, bên cạnh việc cung cấp cho HS một số kiến thức, kỹ năng về xây dựng dàn ý,

kỹ năng viết đoạn văn, quan sát đối tượng, cách sử dụng các biện pháp nghệ thuật,...GV và phụ huynh cần luôn quan tâm và dành thời lượng thích đáng cho HS thực hành, vận dụng kiến thức về từ và câu, bồi dưỡng vốn sống, vốn hiểu biết, cách sử dụng các biện pháp nghệ thuật, dấu câu...để HS vận dụng tốt nhất vào thực hành viết bài tập làm văn. Qua đó từng bước nâng cao kỹ năng viết văn miêu tả cho HS nói riêng và nâng cao chất lượng dạy học phân môn Tập làm văn nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] A.N Lê-ôn- chep (1989), *Hoạt động, ý thức, nhân cách*, NXB GD (bản dịch của Phạm Minh Hạc, Phạm Hoàng Gia, Phạm Minh Châu).
- [2] Nguyễn Ngọc Ngân (2019), *Rèn luyện kỹ năng quan sát trong dạy học làm văn miêu tả cho học sinh lớp 5 dân tộc H'Mông*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội,
- [3] A.Xâytlin (1981), *Lao động nhà văn tập I*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.
- [4] L.X Vurgôtxki (1997), *Tuyển tập tâm lý*, NXB ĐH Quốc gia Hà Nội.
- [5] Nguyễn Quang Ninh, Đào Ngọc Cuôn (2001) “*Tiếng Việt thực hành*”, NXB Giáo dục
- [6] Lê Phương Nga - Lê A - Đặng Kim Nga - Đỗ Xuân Thảo (2013), *Giáo trình Phương pháp dạy học tiếng Việt ở Tiểu học 2* Nxb ĐHSP Hà Nội.
- [7] Lê Phương Nga (2013), *Bồi dưỡng học sinh giỏi Tiếng Việt ở tiểu học*, NXB ĐHSP.
- [8] Vũ Tú Nam, Phạm Hồ, Bùi Hiền, Nguyễn Quang Sáng (1996), *Văn Miêu tả và kể chuyện*, NXB GD.
- [9] Nguyễn Minh Thuyết, Nguyễn Quang Hiệp (1997), *Tiếng Việt thực hành*, NXB ĐH Quốc gia Hà Nội.
- [10] Nguyễn Trí (1996), *Văn miêu tả và phương pháp dạy học văn miêu tả ở tiểu học*, NXB GD.
- [11] Đặng Mạnh Thường (2009), “*Luyện tập làm văn*” từ lớp 2 đến lớp 5, NXB Giáo dục.
- [12] Bùi Minh Toán, Lê A, Đỗ Việt Hùng (2001), “*Tiếng Việt thực hành*”, NXB GD
- [13] Tô hoài (1999), “*Một số kinh nghiệm viết văn miêu tả*”, NXB Giáo dục
- [14] Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013), *Nghị quyết số 29 - NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*
- [15] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, NXB Giáo dục, Hà Nội

ĐẶC ĐIỂM NGÔN NGỮ NHÂN VẬT TRONG TRUYỆN CỔ TÍCH VIỆT NAM QUA CÁC NHÂN TỐ GIAO TIẾP

Phan Thị Linh Hương, Nguyễn Thị Hồng Chuyên

Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Dựa trên cơ sở lý thuyết về ngôn ngữ nhân vật trong TCT VN thông qua các nhân tố giao tiếp. Chúng tôi tiến hành khảo sát và phân loại các nhân tố giao tiếp này. Trên cơ sở kết quả thu được, tiến hành nghiên cứu về đặc điểm ngôn ngữ nhân vật. Kết quả cho thấy, mỗi nhân tố giao tiếp đóng vai trò khác nhau trong quá trình giao tiếp, tạo nên một môi trường giao tiếp đa dạng và phong phú. Số lượng sử dụng các nhân tố giao tiếp trong TCT Việt Nam là 226 số liệu. Sự phân bố của các nhóm nhân vật giao tiếp theo các tiêu chí về nhân tố giao tiếp cũng có sự khác nhau. Điều đó cho thấy, mỗi nhóm nhân vật có các hoạt động giao tiếp khác nhau phụ thuộc vào tính chất của từng nhóm. Với mỗi vị trí và vai trò của mình, các yếu tố này đóng góp vào việc tạo ra một cuộc giao tiếp hiệu quả và mang lại kết quả tốt nhất cho người tham gia.

Từ khóa: *Ngôn ngữ nhân vật; truyện cổ tích; nhân tố giao tiếp; đặc điểm ngôn ngữ*

CHARACTERISTICS OF HUMAN LANGUAGE IN VIETNAMESE FOLKTALES THROUGH COMMUNICATIVE ELEMENTS

Abstract:

Based on the theory of character language in Vietnamese fairy tales through communication factors. We survey and classify these communication factors. On the basis of the obtained results, conduct research on character language characteristics. The results show that each communication factor plays a different role in the communication process, creating a diverse and rich communication environment. The number of using communication elements in Vietnamese fairy tales is 226 figures. The distribution of groups of communicators according to the criteria of communication factors is also different. That said, each group of characters has different communication activities depending on the nature of each group. With each position and its role, these factors contribute to creating an effective communication and bring the best results for the participants.

Keywords: *fairy tales; communication factor; language characteristics*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp quan trọng nhất của con người. Thông qua hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ, con người có khả năng truyền đạt thông tin một cách nhanh và cụ thể nhất. Việc nghiên cứu các vấn đề liên quan đến ngôn ngữ trong hoạt động giao tiếp đã trở thành một trong những hướng nghiên cứu được nhiều nhà ngôn ngữ học quan tâm.

Trong chương trình tiểu học, dạy học tiếng Việt trước hết là dạy cho học sinh có khả năng sử dụng công cụ ấy một cách hiệu quả nhất trong học tập và đời sống. Nói cách khác, đây là hướng xác định dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học theo quan điểm giao tiếp với mục tiêu: “1/ Giúp học sinh hình thành và phát triển những phẩm chất chủ yếu với các biểu hiện cụ thể: yêu thiên nhiên, gia đình, quê hương; có ý thức đối với cội nguồn; yêu thích cái đẹp, cái thiện và có cảm xúc mạnh; có hứng thú học tập, ham thích lao động; thật thà, ngay thẳng trong học tập và đời sống; có ý thức thực hiện trách nhiệm đối với bản thân, gia đình, xã hội và môi trường xung quanh; 2/ Giúp học sinh bước đầu hình thành năng lực chung, phát triển năng lực ngôn ngữ ở tất cả các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe với mức độ căn bản: đọc đúng, trôi chảy văn bản; hiểu được nội dung, thông tin chính của văn bản; liên hệ, so sánh ngoài văn bản; viết đúng chính tả, ngữ pháp; viết được một số câu, đoạn văn, văn bản ngắn (chủ yếu là bài văn kể và tả); phát biểu rõ ràng; nghe hiểu ý kiến người nói” [4]

Chương trình Tiếng Việt tiểu học hiện hành ở cấp tiểu học đang có sự đan xen của 2 chương trình GDPT năm 2006 (dạy lớp 4 và lớp 5) và chương trình GDPT năm 2018 (dạy lớp 1, lớp 2 và lớp 3). Các văn bản đọc được đưa vào chương trình Tiếng Việt luôn đáp ứng mục tiêu đề ra. Việc nghiên cứu đặc điểm ngôn ngữ của nhân vật trong truyện cổ tích Việt Nam (TCT VN) trong chương trình Tiếng Việt tiểu học từ góc độ giao tiếp là vấn đề mới, chưa được nghiên cứu.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện bài báo này, chúng tôi sử dụng các phương pháp như:

- Phương pháp thống kê - phân loại: phương pháp này được sử dụng để thống kê, phân loại các TCT VN, các nhân vật, các nhân tố giao tiếp được sử dụng trong TCT VN trong Chương trình Tiếng Việt Tiểu học.

- Phương pháp phân tích diễn ngôn, tổng hợp: phương pháp này được sử dụng để miêu tả, phân tích các nhân tố giao tiếp và chỉ ra những đặc điểm ngôn ngữ và xung hô của từng kiểu nhân vật. Từ đó, tổng hợp, khái quát và đưa ra kết luận chung.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số vấn đề về giao tiếp và các nhân tố giao tiếp

3.1.1. Khái niệm giao tiếp

Trong xã hội, con người là tổng hòa của các mối quan hệ và theo đó có rất nhiều vai trò trong gia đình cho đến ngoài xã hội. Con người gắn kết với nhau thông qua giao tiếp.

Theo cách hiểu thông thường, Giao tiếp là phương tiện quan trọng để con người tiếp xúc, trao đổi thông tin với nhau bằng nhiều hình thức khác nhau như kí hiệu, cử chỉ, màu sắc và ngôn ngữ. Trong đó, ngôn ngữ là công cụ giao tiếp quan trọng nhất và hiệu quả nhất giúp con người truyền tải các thông điệp trong quá trình giao tiếp.

Tác giả Diệp Quang Ban nhận định: “Giao tiếp là một quá trình trao tin ít nhất là giữa hai người giao tiếp (communicators) trao đổi với nhau, chỉ sự cộng tác của phía người giao tiếp thứ hai, nếu người thứ hai không cộng tác thì giao tiếp không thể diễn ra, người thứ nhất sẽ bị bỏ rơi. Sự giao tiếp này bao giờ cũng gắn với một tình huống và một ngữ cảnh nhất định” [2, tr.18].

Theo Đỗ Việt Hùng, “sự tiếp xúc giữa con người (nhóm người) với con người (nhóm người), trong đó diễn ra sự trao đổi thông tin (hiểu rộng), đồng thời thể hiện thái độ, cách đánh giá, cách ứng xử của các nhân vật giao tiếp đối với nội dung giao tiếp và giữa các nhân vật giao tiếp với nhau” [8].

3.1.2. Hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ

Hoạt động giao tiếp thường là quá trình trao đổi thông tin giữa hai hay nhiều người với nhau. Trong mỗi cuộc giao tiếp, có rất nhiều yếu tố khác nhau. Mỗi yếu tố đóng vai trò khác nhau trong quá trình giao tiếp, tạo nên một môi trường giao tiếp đa dạng và phong phú.

3.1.2.1. Nhân tố giao tiếp

a. Nhân vật giao tiếp

Nhân vật giao tiếp (hay còn gọi là thoại nhân) là các cá nhân tham gia vào hoạt động giao tiếp và sử dụng ngôn ngữ để tác động lẫn nhau. Trong một cuộc giao tiếp, nhân vật giao tiếp được chia thành hai phía: người nói (được kí hiệu là Sp1) và người nghe (được kí hiệu là Sp2). Khi giao tiếp, người nói cần chú ý đến đặc điểm của người tiếp nhận, như tuổi tác, giới tính, nghề nghiệp, vị trí xã hội để lựa chọn lời nói và cách thức diễn đạt phù hợp. Việc này giúp người nói đạt được hiệu quả tốt nhất trong việc truyền đạt thông điệp cho người nghe và tạo ra một cuộc giao tiếp hiệu quả. [1]

Giữa các nhân vật giao tiếp, có sự tồn tại của hai loại quan hệ khác nhau là quan hệ vai giao tiếp và quan hệ liên nhân. Quan hệ vai giao tiếp định ra vai trò của mỗi nhân vật trong cuộc giao tiếp, bao gồm vai phát/nói và vai nhận/nghe. Vai giao tiếp có thể thay đổi qua lại giữa hai nhân vật. Quan hệ liên nhân phản ánh mối quan hệ xã hội giữa các nhân vật, bao gồm vị thế xã hội, quyền uy, mức độ thân cận hoặc khoảng cách và tình cảm giữa các vai giao tiếp. Dựa trên hai trục quyền uy và thân cận, quan hệ vai xã hội giữa người phát và người nhận có thể được chia thành hai loại: quan hệ ngang và quan hệ không ngang.

b. Đề tài/nội dung giao tiếp

Đề tài hoặc nội dung giao tiếp là những chủ đề, thông tin hoặc ý tưởng được các nhân vật giao tiếp trao đổi với nhau thông qua ngôn ngữ. Đây là một phần rất quan trọng trong quá trình giao tiếp, bởi nó cung cấp nội dung và thông tin để các bên có thể hiểu nhau và trao đổi ý kiến, thông tin hay đưa ra quyết định. Nội dung giao tiếp có thể liên quan đến nhiều lĩnh vực khác nhau, từ công việc, học tập đến đời sống cá nhân, chính trị hay giải trí. Việc hiểu biết về đề tài hoặc nội dung giao tiếp là rất quan trọng để có thể tham gia trao đổi và giao tiếp hiệu quả với người khác. [1]

c. Môi trường giao tiếp/ Hoàn cảnh giao tiếp

Môi trường hoặc Hoàn cảnh giao tiếp là những yếu tố liên quan đến thế giới vật lý, tinh thần, văn hóa, xã hội, lịch sử tại thời điểm và không gian diễn ra cuộc giao tiếp. Nó có ảnh hưởng quan trọng đến nội dung thông tin trong giao tiếp.

d. Tiền giả định giao tiếp

Tiền giả định giao tiếp được hình thành bởi những hiểu biết, kinh nghiệm về thế giới tự nhiên và xã hội có sẵn trong tư duy của người phát ngôn và người nghe. Tiền giả định giao tiếp không tham gia trực tiếp vào quá trình giao tiếp, nhưng là điều kiện tiên quyết để một cuộc giao tiếp được tiến hành một cách suôn sẻ. [1]

e. Phương tiện và kênh giao tiếp

Phương tiện giao tiếp là hệ thống tín hiệu, thường là ngôn ngữ, mà các nhân vật sử dụng để truyền tải thông điệp trong quá trình giao tiếp. Sự sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp phải tuân theo các quy tắc được cộng đồng chấp nhận tại thời điểm giao tiếp. Kênh giao tiếp là môi trường truyền tải âm thanh và thông tin giữa các nhân vật trong quá trình giao tiếp. Hiểu biết về các quy tắc sử dụng ngôn ngữ và các kênh giao tiếp khác nhau rất quan trọng trong quá trình truyền tải thông điệp bằng ngôn ngữ. [1]

g. Đích giao tiếp

Đích giao tiếp là mục đích, ý đồ hoặc ý nghĩa mà các bên tham gia trong một cuộc giao tiếp muốn truyền đạt hoặc đạt được. Nó là yếu tố quan trọng nhất trong giao tiếp vì nó quyết định tất cả các yếu tố khác trong quá trình giao tiếp, từ lựa chọn phương tiện giao tiếp, nội dung truyền đạt đến cách thức thể hiện thông điệp. [1]

3.1.2.2. Kết quả khảo sát và phân loại các nhân tố giao tiếp trong Truyện cổ tích Việt Nam

Dựa vào 43 TCT VN, chúng tôi tiến hành phân loại các cuộc thoại và nhân tố giao tiếp trong các cuộc thoại của các nhân vật. Kết quả thu được như sau:

Bảng 1. Phân loại các nhân tố giao tiếp trong Truyện cổ tích Việt Nam

STT	Tiêu chí phân loại		Số lượng	Tỷ lệ
1	Nhân vật giao tiếp	Con người	48	48.48%
		Con vật	27	27.27%
		Lực lượng siêu nhiên	24	24.24%
2	Hoàn cảnh giao tiếp	Xã hội	32	76.19%
		Gia đình	10	23.81%
3	Nội dung giao tiếp	Hiện tượng tự nhiên	17	39.53%
		Giáo dục đức tính	11	25.58%

STT	Tiêu chí phân loại		Số lượng	Tỷ lệ
		Tình cảm gia đình	7	16.28%
		Trí thông minh	5	11.63%
		Chăm lo sức khỏe	2	4.65%
		Xử kiện	1	2.33%
4	Mục đích giao tiếp	Lý giải hiện tượng, nguồn gốc	19	44.19%
		Giáo dục nhân cách	9	20.93%
		Ca ngợi trí thông minh	8	18.60%
		Giáo dục tình cảm	7	16.28%

Nhìn vào bảng 1, ta thấy các nhân tố giao tiếp trong 43 TCT VN trong chương trình Tiếng Việt tiểu học mà chúng tôi khảo sát được phân loại dựa trên các tiêu chí khác nhau:

- Về nhân vật giao tiếp: Nhóm nhân vật giao tiếp là con người có số lượng lớn nhất (48/99), chiếm 48.48% trên tổng số các nhân vật giao tiếp. Nhóm nhân vật là con vật đứng thứ hai (27/99). Cuối cùng là nhóm nhân vật lực lượng siêu nhiên (24/99)

- Về Hoàn cảnh giao tiếp: Nhóm Hoàn cảnh giao tiếp xã hội có số lượng lớn hơn (32/42), chiếm 48.48% trên tổng số các Hoàn cảnh giao tiếp. Nhóm Hoàn cảnh giao tiếp gia đình có số lượng nhỏ hơn (10/42), chiếm 23.81% trên tổng số các Hoàn cảnh giao tiếp.

- Về nội dung giao tiếp: Nhóm nội dung giao tiếp hiện tượng tự nhiên có số lượng lớn nhất (17/43). Nhóm giáo dục đức tính đứng thứ hai (11/43). Thứ ba là nhóm tình cảm gia đình (7/43), chiếm 16.28%. Nhóm nội dung giao tiếp trí thông minh xếp thứ tư (5/43), chiếm 11.63%. Thứ năm là nhóm nội dung chăm lo sức khỏe (2/43) và chiếm 4.65%. Cuối cùng là nhóm nội dung xử kiện (1/43).

- Về mục đích giao tiếp: Nhóm mục đích giao tiếp lý giải hiện tượng, nguồn gốc tự nhiên có số lượng lớn nhất (19/43), chiếm 44.19% trên tổng số các mục đích giao tiếp. Nhóm giáo dục nhân cách đứng thứ hai (9/43). Nhóm mục đích giao tiếp ca ngợi trí thông minh xếp thứ ba (8/43). Cuối cùng là nhóm mục đích giáo dục tình cảm (7/43).

3.1.2.3. Nhận xét

a. Nhân vật giao tiếp

“Nhân vật giao tiếp là những người tham gia vào cuộc giao tiếp bằng ngôn ngữ, dùng ngôn ngữ để tạo ra các lời nói, các diễn ngôn qua đó mà tác động vào nhau. Đó là những người tương tác bằng ngôn ngữ.” [5, tr.15]

Trong xã hội, con người là tổng hòa của các mối quan hệ từ trong gia đình cho đến ngoài xã hội và theo đó hình thành cho mình một bộ vai. Khi tiến hành một cuộc giao tiếp, mỗi cá nhân xác định cho mình một vai giao tiếp cụ thể. Vai giao tiếp được thiết lập dựa trên

vị thế giao tiếp với các nhân tố chi phối là tuổi tác, nghề nghiệp, giới tính, vốn sống, trình độ học vấn,... và trong mối tương quan với đối tượng giao tiếp với mình.

Về mặt hình thức tương tác, vai giao tiếp của nhân vật được chia thành: vai phát (nói/ viết) diễn ngôn và vai nhận (nghe/ đọc) diễn ngôn. Quá trình giao tiếp, các vai này có sự luân phiên nhịp nhàng. Điều kiện đổi vai xảy ra khi các nhân tố như: nội dung, chủ đề, mục đích, sự xuất hiện của nhân vật mới tham gia cuộc thoại,... và sự thay đổi này các vai có sự “thoả thuận” với nhau.

Quan hệ giao tiếp của các nhân vật giao tiếp có thể phân thành 2 kiểu: quan hệ quyền lực và quan hệ thân hữu. Quan hệ quyền lực là quan hệ ứng xử dựa trên những nguyên tắc giao tiếp nhất định với cơ sở xác lập là tuổi tác, chức vụ, nghề nghiệp, địa vị; tương quan giao tiếp phi đối xứng (vai trên – vai dưới) và ít khi thay đổi quan hệ trong giao tiếp; Yếu tố đặc trưng của quan hệ quyền lực là yếu tố quyền lực và tạo ra khoảng cách giữa các nhân vật giao tiếp. Quan hệ thân hữu là quan hệ ứng xử giữa các cá nhân có sự hiểu biết nhất định về nhau và có sự thân thiết; yếu tố đặc trưng của quan hệ này chính là mức độ tình cảm giữa các nhân vật; quan hệ này thường thiết lập giữa các nhân vật cùng độ tuổi, cùng sở thích, cùng hàng (trong gia đình),...

Việc định vai giao tiếp và quan hệ liên nhân có liên quan trực tiếp tới việc lựa chọn từ xưng hô của các nhân vật.

Ví dụ (1): Đoạn thoại giữa nhà vua và cậu bé Chôm:

Đến vụ thu hoạch, mọi người nô nức chở thóc về kinh thành nộp cho nhà vua. Chôm lo lắng đến trước nhà vua, quỳ tâu:

- Tâu Bệ hạ! Con không làm sao cho thóc nảy mầm được ạ!

Mọi người đều sợ vì lời thú tội của Chôm. Nhưng nhà vua đã đỡ chú bé đứng dậy. Ngài hỏi còn ai để chết thóc giống không. Không ai trả lời. Lúc bấy giờ nhà vua mới ôn tồn nói:

- Trước khi phát thóc giống, ta đã cho lộc kỹ rồi. Lẽ nào thóc ấy còn mọc được? Những xe thóc đầy ắp kia đâu phải thu được từ thóc giống của ta!

[“Những hạt thóc giống” NL16, Tiếng Việt 4]

Trong đoạn thoại này, nhà vua thuộc vai trên - cậu bé Chôm thuộc vai dưới. Nhà vua đã không dùng từ để xưng “ta” để nói về lý do những hạt thóc giống không nảy mầm. Chôm không dùng từ để xưng mà sử dụng từ hô – trả lời “bệ hạ” và đặc biệt sử dụng biểu thức xưng hô có từ cổ “Tâu” với hàm ý thừa trình (dùng cho vai dưới trả lời vai trên) và tiểu từ tình thái “ạ” ở cuối câu thể hiện sự kính trọng. Đoạn thoại thể hiện rõ cuộc thoại tương tác ngoài xã hội, tuân thủ theo vị thế của các nhân vật giao tiếp và từ ngữ xưng hô được dùng với đúng “chức vụ/ địa vị” trong xã hội. Quan hệ liên nhân giữa các nhân vật là quân – thần (Vua – thần dân). Quan hệ quân thần có tiền giả định là sự hiểu biết nhất định về nhau.

Ví dụ (2): Đoạn thoại giữa người cha và bốn người con:

Thấy vậy, bốn người con cùng nói:

- Thưa cha, lấy từng chiếc mà bẻ thì có khó gì!

Người cha liền bảo:

- Đúng. Như thế là các con đều thấy rằng chia lẻ ra thì yếu, hợp lại thì mạnh. Vậy các con phải biết thương yêu, đùm bọc lẫn nhau. Có đoàn kết thì mới có sức mạnh.

[“Câu chuyện bó đũa”, NL 16, Tiếng Việt 2, Cánh diều]

Trong ví dụ 2, quan hệ giữa người cha và bốn người con là quan hệ huyết thống - quan hệ gia đình. Vai giao tiếp là cặp vai cha - con. Trong đoạn thoại này, các nhân vật sử dụng các cặp từ xưng hô đúng vai và đúng quan hệ - kiểu danh từ thân tộc, cụ thể là cặp: cha - con/các con; cha- chúng con. Các nhân vật có quan hệ thân tình sâu sắc.

b. Hoàn cảnh giao tiếp

Hoàn cảnh giao tiếp là một trong những yếu tố chủ đạo chi phối hoạt động giao tiếp của con người. Đó là thế giới thực tại mà chúng ta đang sống với tất cả những nhân tố xã hội. Ngôn ngữ ảnh hưởng đến việc lựa chọn phương tiện ngôn ngữ như: hiểu biết về các kiến thức thế giới xã hội, văn hóa, tôn giáo, lịch sử, phong tục, tập quán,... Bên cạnh đó, mỗi chủ thể cá nhân với trình độ học vấn; kinh nghiệm xã hội; thói quen sử dụng ngôn ngữ; phạm vi giao tiếp (công sở, gia đình, ngoài xã hội, trong các vùng lãnh thổ riêng,...); đề tài, chủ đề hay hình thức giao tiếp;... đều có những cách xử lý ngôn ngữ giao tiếp khác nhau trong những Hoàn cảnh cụ thể.

Ví dụ 3: Trong đoạn đối thoại sau đây:

Một hôm, có hai người đàn bà đến công đường. Một người méo máo:

- Bẩm quan, con mang vải đi chợ, bà này hỏi mua, rồi cướp tấm vải, bảo là của mình.

Người kia cũng rưng rưng nước mắt:

- Tấm vải là của con. Bà này lấy trộm.

[“Phân xử tài tình”, NL 16, Tiếng Việt 5]

Trong đoạn thoại trên có thể xác định được Hoàn cảnh giao tiếp như sau:

- + Chủ đề giao tiếp: báo cáo việc bị mất tấm vải
- + Phạm vi giao tiếp: trên công đường.
- + Hình thức giao tiếp: đối thoại trực tiếp.
- + Địa vị: Quan (vai trên) – hai người phụ nữ (vai dưới)

+ Cuộc thoại diễn ra mang tính chính thức.

c. Nội dung giao tiếp

Nội dung giao tiếp là một trong những nhân tố quan trọng của hoạt động giao tiếp. Nội dung giao tiếp được đưa ra từ các nhân vật giao tiếp dưới dạng ngôn từ theo một ngôn ngữ nhất định. Nó được xác định thông qua lời trao và đáp của các nhân vật.

Ví dụ 4: Trong đoạn đối thoại sau đây:

Cô bé cầm chiếc tay nải nặng trĩu đi cho kịp bà lão.

Đến gần, cô hỏi:

- Bà ơi, có phải chiếc tay nải này là của bà để quên không?

Bà lão cười hiền hậu:

- Khen cho con đã hiểu thảo lại thật thà. Ta chính là tiên thử lòng con đấy. Con thật đáng được giúp đỡ. Hãy đưa ta về nhà chữa bệnh cho mẹ con.

Thế là người mẹ được chữa khỏi bệnh. Mẹ con họ lại sống hạnh phúc bên nhau.

[“Hai mẹ con và bà tiên”, NL 16, Tiếng Việt 4]

Trong đoạn thoại trên có thể xác định được nội dung giao tiếp như sau:

+ Nội dung giao tiếp: Cô bé trả lại chiếc tay nải cho bà tiên và mẹ cô được bà tiên cứu sống.

+ Hình thức giao tiếp: đối thoại trực tiếp.

+ Địa vị: bà tiên(vai trên) – cô bé(vai dưới)

+ Cuộc thoại diễn ra mang tính chính thức.

d. Mục đích giao tiếp

Theo Từ điển tiếng Việt thì khái niệm mục đích giao tiếp được hiểu: “Mục đích là cái vạch ra làm đích, nhằm đạt cho được.” [5, tr.674]

Bất kì một cuộc giao tiếp nào cũng đều có mục đích riêng và để đạt được mục đích đó có thể có nhiều chủ đề khác nhau được thảo luận. Trong mỗi chủ đề, mỗi người có thể có mục đích riêng của mình và có thể thể hiện trực tiếp hoặc gián tiếp thông qua việc sử dụng ngôn ngữ gián tiếp.

Ví dụ: Trong truyện cổ tích “Thánh Gióng” (Tiếng Việt 2, Kết nối tri thức với cuộc sống), mục đích của câu chuyện là chú bé Gióng giúp nhà vua và người dân đánh giặc Ân xâm lược.

3.2. Các loại nhân vật trong Truyện cổ tích Việt Nam

3.2.1. Kết quả thống kê và phân loại các loại nhân vật trong Truyện cổ tích Việt Nam

Qua khảo sát các loại nhân vật trong 43 TCT VN trong Chương trình tiếng Việt Tiểu học, chúng tôi có bảng phân loại các loại nhân vật như sau:

Bảng 2. Phân loại các loại nhân vật trong TCT VN

STT	Các loại nhân vật trong TCT Việt Nam	Số lượng xuất hiện		Tần số xuất hiện	
1	Nhân vật thần kì	32	35.16%	32	30.76%
2	Nhân vật loài vật	31	34.07%	39	37.5%
3	Nhân vật sinh hoạt	28	30.77%	33	31.73%
Tổng		91	100%	104	100%

3.2.2. Nhận xét kết quả

3.2.2.1. Nhân vật thần kì

Nhân vật thần kì có số lượng cao nhất (32/91), chiếm 35.16% trong tổng số các loại nhân vật trong 43 TCT Việt Nam trong chương trình Tiếng Việt tiểu học mà chúng tôi đã khảo sát. (Ví dụ: em làm như thế này Cụ thể: nhân vật tài giỏi, dũng sĩ gồm Bụt, nàng tiên, trời, Cố Đương, ông Tú,...

Bảng 3. Tổng hợp các nhân vật thần kì trong TCT VN

STT	Nhân vật siêu nhiên	Số lượng	STT	Nhân vật tài giỏi, dũng sĩ	Số lượng
1	Bụt	3	15	Ông Tú	1
2	Nàng tiên	3	16	An Dương Vương	1
3	Trời	2	17	Mai An Tiêm	1
4	Thần Kim Quy	1	18	Tuệ Tĩnh	1
5	Dúi	1	19	Vũ Duệ	1
6	Thu	1	20	Cố Đương	1
7	Thánh Gióng	1	21	Trạng Quỳnh	1
8	Bà lão ăn xin	1	22	Cầu Khâu	1
9	Đông	1	23	Lấy Tai Tát Nước	1
10	Xuân	1	24	Móng Tay Đục Máng	1
11	Sơn Tinh	1	25	Nắm Tay Đóng Cọc	1

12	Thủy Tinh	1	26	Ông Tú	1
13	Hạ	1	27	Ông Đùng	1
14	Gã hung thần	1	28	Bà Đùng	1
Tổng					32

Trong truyện cổ tích thần kì, tác giả dân gian thường tạo ra một thế lực kì ảo và siêu nhiên để giải quyết các mâu thuẫn và nút thắt trong câu chuyện. Những nhân vật không có thật, thậm chí là những nhân vật mang tính siêu nhiên được sáng tạo bởi tác giả. Chính lực lượng thần kì đó là yếu tố quan trọng giúp tăng tính hấp dẫn và li kì của truyện cổ tích.

a. Nhân vật tài giỏi, dũng sĩ

Nhân vật tài giỏi, dũng sĩ thường là người lập công, diệt trừ cái ác, bảo vệ cái thiện, có tính cách mạnh mẽ, gan dạ,...Họ thường đối mặt với những thử thách khó khăn, những tình huống nguy hiểm, nhưng với trí tuệ, tài năng và sự quyết tâm của mình, họ luôn tìm cách vượt qua và đạt được mục tiêu. Tiêu biểu: *Mai An Tiêm, Tuệ Tĩnh, Vũ Duệ, cô Dương, Trưng Quỳnh, Cầu Khây*,... Họ được coi là những người hùng, những người đáng ngưỡng mộ và được tôn vinh trong xã hội.

Ví dụ: Trong chuyện “Bốn anh tài” (Tiếng Việt 4)

+ Nội dung truyện: Với các nhân tài giỏi, dũng sĩ, với tài năng và sức mạnh khác nhau: Cầu Khây, Năm Tay Đóng Cọc,...Câu chuyện nhằm ca ngợi những con người phi thường, có sức mạnh, tài năng và lòng nhiệt huyết. cả bốn người họ đều có chung chí hướng, lý tưởng, quyết tiêu diệt loài quỷ gian ác để bảo vệ cuộc sống yên ổn cho dân làng.

b. Nhân vật siêu nhiên

Nhân vật siêu nhiên trong TCT được tưởng tượng ra từ sự khát khao của con người. Họ thường có khả năng siêu phàm giúp đánh bại những kẻ ác và bảo vệ cái thiện, mang lại hạnh phúc cho con người. Tiêu biểu là các nhân vật: Bụt, Nàng tiên, Thánh Gióng, Sơn Tinh, Thủy Tinh, Thần Kim Quy, Dúi,...

Ví dụ: Trong chuyện “Ba lưỡi rìu” (Tiếng Việt 1, Cánh diều)

+ Nội dung truyện: Với các nhân vật chàng đôn củi, ông Bụt. Trong đó, ông Bụt thuộc nhóm nhân vật siêu nhiên. Câu chuyện khuyên chúng ta hãy luôn sống trung thực, thật thà.

3.2.2.2. Nhân vật loài vật

Nhân vật loài vật có số lượng lớn thứ hai (31/91), chiếm 34.07% trong tổng số các loại nhân vật trong 43 TCT Việt Nam trong chương trình Tiếng Việt tiểu học mà chúng tôi đã khảo sát.

Bảng 4. Tổng hợp các nhân vật loài vật trong Truyện cổ tích Việt Nam

STT	Nhân vật loài vật	Số lượng	STT	Nhân vật loài vật	Số lượng
1	Hồ	3	17	Gà nâu	1
2	Quạ	2	18	Vịt xám	1
3	Thỏ	2	19	Chuột nhà	1
4	Mèo	2	20	Chuột đồng	1
5	Sếu	2	21	Con chó	1
6	Rùa	2	22	Cây thì là	1
7	Công	1	23	Cóc	1
8	Bò câu	1	24	Cua	1
9	Chồn	1	25	Gấu	1
10	Gà rừng	1	26	Cọp	1
11	Dúi	1	27	Ong	1
12	Gấu con	1	28	Cáo	1
13	Heo con	1	29	Gà mơ	1
14	Thỏ con	1	30	Cây Mào gà	1
15	Mẹ gấu con	1	31	Lửa	1
16	Mưa	1			
Tổng					39

Nhìn vào bảng 4, chúng ta có thể thấy rằng TCT Việt Nam trong chương trình Tiểu học có rất nhiều nhân vật là các loài vật khác nhau, đa dạng và phong phú. Những nhân vật này là những con vật gần gũi với cuộc sống của chúng ta: Gà, ong, chó, vịt, cua, cóc,... cũng như các loài vật sống trong rừng: Gấu, cọp, chuột, cáo,...

Ví dụ: Trong truyện “Một trí khôn hơn trăm trí khôn” (Tiếng Việt 1, Cánh diều) có các nhân vật: Gà Rừng, Chồn, người thợ săn. Đây là loại truyện cổ tích loài vật có nhân vật là con người tham gia. Gà Rừng với trí thông minh của mình đã cứu sống cả mình và Chồn khỏi tay bác thợ săn trong lúc nguy cấp, nhờ vậy mà Chồn nhận ra được bài học về sự khiêm tốn.

3.2.2.3. Nhân vật sinh hoạt

Nhân vật sinh hoạt có số lượng thấp nhất (28/91), chiếm 30.77% trong tổng số các loại nhân vật trong 43 TCT Việt Nam trong chương trình Tiếng Việt tiểu học mà chúng tôi đã khảo sát.

Bảng 5. Tổng hợp các nhân vật sinh hoạt trong Truyện cổ tích Việt Nam

STT	Nhân vật sinh hoạt	Số lượng xuất hiện	STT	Nhân vật sinh hoạt	Số lượng xuất hiện
1	Vua Hùng	3	15	Sứ giả	1
2	Ông lão	2	16	Mẹ gióng	1
3	Mẹ	2	17	Hơ bia đất	1
4	Người bà	2	18	Vua	1
5	Người cháu	2	19	Thầy đồ	1
6	Chàng đôn củi	1	20	Ông Còi	1
7	Bác nông dân	1	21	Anh nông dân	1
8	Cậu bé	1	22	Cô bé	1
9	Người cha	1	23	Hai mẹ con	1
10	Người con	1	24	Chôm	1
11	Hai vợ chồng	1	25	Bác đánh cá	1
12	Người thợ săn	1	26	Học trò	1
13	Người anh	1	27	Chúa	1
14	Người em	1	28	Chôm	1
Tổng					33

Trong truyện cổ tích sinh hoạt, nhân vật chính thường là con người, và họ thường đặt trong các mối quan hệ phức tạp. Tiêu biểu là các nhân vật: ông lão, người bà, mẹ, người cháu, người con, người cha, người anh, người em,... Trong các truyện cổ tích, thường có hai cặp nhân vật chính được đặt trong thế đối lập: nhân vật bất hạnh - nhân vật xấu xa, nhân vật mưu trí - nhân vật khờ khạo.

Ví dụ: Trong chuyện “Ăn mầm đá” (Tiếng Việt 4)

+ Nội dung truyện: Với nhân vật Trạng Quỳnh thuộc nhóm nhân vật thông minh. Câu chuyện ca ngợi Trạng Quỳnh, một người nổi tiếng thông minh, mưu mẹo và hài hước. Trạng đã dùng những cách thức hài hước để răn dạy chúa khiến chúa khó mà bắt bẻ được.

3.3. Đặc điểm ngôn ngữ nhân vật trong Truyện cổ tích Việt Nam qua các nhân tố giao tiếp

3.3.1. Kết quả phân loại ngôn ngữ nhân vật qua các nhân tố giao tiếp

Bảng 6. Kết quả phân loại ngôn ngữ nhân vật qua các nhân tố giao tiếp

STT	Tiêu chí phân loại		Nhân vật		
			Sinh hoạt	Thần kì	Loài vật
1	Hoàn cảnh giao tiếp	Gia đình	16	4	1
		Xã hội	32	19	27
2	Mục đích giao tiếp	Lý giải hiện tượng, nguồn gốc tự nhiên	20	17	9
		Giáo dục nhân cách	8	2	11
		Ca ngợi trí thông minh	11	2	7
		Giáo dục tình cảm	12	4	0
3	Nội dung giao tiếp	Hiện tượng tự nhiên	17	19	7
		Giáo dục đức tính	8	2	16
		Tình cảm gia đình	13	4	0
		Trí thông minh	8	1	5
		Chăm lo sức khỏe	2	0	2
		Xử kiện	2	0	0
Tổng			149	74	85

3.3.2. Nhận xét

Bảng số liệu trên cho thấy sự phân bố của các nhóm nhân vật giao tiếp theo các tiêu chí phân loại: Hoàn cảnh, mục đích và nội dung giao tiếp trong các lĩnh vực khác nhau

- Về nhóm nhân vật sinh hoạt:

+ Xét theo Hoàn cảnh giao tiếp: Hoàn cảnh ngoài xã hội có số lượng cao hơn (32/48), nhóm Hoàn cảnh trong gia đình có số lượng thấp hơn (16/48).

+ Xét theo mục đích giao tiếp: Nhóm mục đích lý giải hiện tượng tự nhiên có số lượng lớn nhất (20/51). Nhóm giáo dục tình cảm có số lượng đứng thứ hai (12/51). Đứng thứ ba là nhóm mục đích ca ngợi trí thông minh (11/51). Cuối cùng là nhóm mục đích giao tiếp nhằm giáo dục nhân cách (8/51).

+ Xét theo nội dung giao tiếp: Nhóm nội dung hiện tượng tự nhiên có số lượng cao nhất (17/50). Nhóm nội dung về tình cảm gia đình đứng thứ hai (13/50). Đứng thứ ba với số

lượng 8/50 là hai nhóm: giáo dục đức tính và nội dung trí thông minh. Nhóm nội dung chăm lo sức khỏe đứng thứ tư (2/50). Cuối cùng là nhóm nội dung xử kiện (1/50).

- Về nhóm nhân vật thần kì:

+ Xét theo Hoàn cảnh giao tiếp: Hoàn cảnh ngoài xã hội có số lượng cao hơn (19/23), nhóm Hoàn cảnh trong gia đình có số lượng thấp hơn (4/23).

+ Xét theo mục đích giao tiếp: Nhóm mục đích lý giải hiện tượng tự nhiên có số lượng lớn nhất (17/25). Nhóm giáo dục tình cảm có số lượng đứng thứ hai (4/25). Đứng thứ ba là nhóm mục đích ca ngợi trí thông minh và nhóm giáo dục nhân cách (2/25).

+ Xét theo nội dung giao tiếp: Nhóm nội dung hiện tượng tự nhiên có số lượng cao nhất (19/26). Nhóm nội dung về tình cảm gia đình đứng thứ hai (4/26). Đứng thứ ba với số lượng 2/26 là nhóm giáo dục đức tính. Nhóm nội dung trí thông minh có số lượng thấp nhất (1/26). Hai nhóm nội dung chăm lo sức khỏe và xử kiện không xuất hiện đối với nhân vật thần kì.

- Về nhóm nhân vật loài vật:

+ Xét theo Hoàn cảnh giao tiếp: Hoàn cảnh ngoài xã hội có số lượng cao hơn (27/28), nhóm Hoàn cảnh trong gia đình có số lượng thấp (1/28).

+ Xét theo mục đích giao tiếp: Nhóm nhóm mục đích giao tiếp nhằm giáo dục nhân cách có số lượng lớn nhất (11/27). Nhóm mục đích lý giải hiện tượng tự nhiên có số lượng đứng thứ hai (9/27). Cuối cùng là nhóm mục đích ca ngợi trí thông minh (7/27). Nhóm mục đích giáo dục tình cảm đối với nhân vật loài vật không xuất hiện.

+ Xét theo nội dung giao tiếp: Nhóm nội dung giáo dục đức tính có số lượng cao nhất (16/30). Nhóm nội dung về hiện tượng tự nhiên có số lượng tình cảm gia đình đứng thứ hai (7/30). Đứng thứ ba với số lượng 5/30 là nhóm nội dung trí thông minh. Nhóm nội dung chăm lo sức khỏe có số lượng thấp nhất (2/30). Nhóm nội dung xử kiện và tình cảm gia đình không xuất hiện đối với nhân vật loài vật.

4. KẾT LUẬN

Vận dụng những cơ sở lý thuyết đã trình bày, chúng tôi tiến hành khảo sát, thống kê và phân loại đặc điểm sử dụng của các nhân tố giao tiếp trong TCT VN trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học. Kết quả cụ thể như sau:

Các nhân tố giao tiếp trong TCT Việt Nam được tiến hành tìm hiểu ở 4 nhóm: Hoàn cảnh giao tiếp, nhân vật giao tiếp, mục đích giao tiếp, nội dung giao tiếp. Từ đó, tiến hành khảo sát và phân loại nhân vật theo các nhóm này. Về số lượng sử dụng các nhân tố giao tiếp trong TCT Việt Nam là 226 số liệu, trong đó nhân vật giao tiếp là 99 số liệu, Hoàn cảnh giao tiếp là 42 số liệu, nội dung giao tiếp là 43 số liệu, mục đích giao tiếp là 43 số liệu.

Tìm hiểu ngôn ngữ nhân vật thông qua các nhân tố giao tiếp chúng tôi nhận thấy: Sự phân bố của các nhóm nhân vật giao tiếp (nhân vật sinh hoạt, nhân vật thần kì, nhân vật loài vật) theo các tiêu chí về nhân tố giao tiếp cũng có sự khác nhau. Điều đó cho thấy, mỗi nhóm nhân vật có các hoạt động giao tiếp khác nhau phụ thuộc vào tính chất của từng nhóm.

Lời cảm ơn

Tôi xin gửi lời cảm ơn Trường Đại học Tân Trào, TS. Nguyễn Thị Hồng Chuyên đã giúp đỡ, hỗ trợ thực hiện nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hoàng Anh (chủ biên) (2007), *Hoạt động – Giao tiếp – Nhân cách*, Nxb Đại
- [2] Diệp Quang Ban (2009), *Giao tiếp diễn ngôn và cấu tạo văn bản*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [3] M. Bakhtin (1998), *Những vấn đề thi pháp Đôxtôiépki*, Nxb Giáo dục.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông mới – Chương trình Ngữ văn*, <https://data.moet.gov.vn/index.php/s/KNfGVJAhcwuS2Uk#pdfviewer>
- [5] Đỗ Việt Hùng (2011), *Ngữ dụng học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [6] Đỗ Hữu Châu (2001), *Đại cương ngôn ngữ học- ngữ dụng (tập 2)*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [7] Hữu Đạt (2.000), *Văn hóa và ngôn ngữ giao tiếp của người Việt*, Nxb Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.
- [8] Đỗ Việt Hùng, Nguyễn Thị Ngân Hoa (2004), *Phân tích phong cách ngôn ngữ trong tác phẩm văn học*, Nxb Đại học sư phạm, Hà Nội.
- [9] Nguyễn Văn Khang (2012), *Ngôn ngữ học xã hội*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [10] Đinh Gia Khánh (1986), *Sơ bộ tìm hiểu những vấn đề của truyện cổ tích thông qua việc nghiên cứu truyện Tấm Cám*, NXB Văn học, tái bản 1999.
- [11] Lê Phương Nga (2012), *Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở Tiểu học II*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [12] Võ Thị Nhân (2015), *Thế giới nhân vật trong truyện cổ tích ở chương trình Tiếng Việt Tiểu học*, Khóa luận Tốt nghiệp, Trường Đại học Quảng Bình
- [13] Hoàng Phê (chủ biên, 2006), *Từ điển tiếng Việt*, Viện Ngôn ngữ học, Nxb Đà Nẵng.
- [14] Hoàng Thị Tuyết (2013), *Lý luận dạy học Tiếng Việt ở Tiểu học (phần 1+2)*, NXB Thời Đại, TP Hồ Chí Minh.
- [15] Bùi Minh Toán (1999), *Từ trong hoạt động giao tiếp*, NXB Giáo dục.
- [16] Ngữ liệu, *Bộ sách “Kết nối tri thức với đời sống lớp 1,2,3; Bộ sách “Cánh diều” lớp 1,2,3*; Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Tiếng Việt 4*, tập 1 – tập 2, Nxb Giáo dục Việt Nam; Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Tiếng Việt 5*, tập 1 – tập 2, Nxb Giáo dục Việt Nam.

TỔ CHỨC DẠY HỌC PHÂN MÔN LUYỆN TỪ VÀ CÂU THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH LỚP 5 TRƯỜNG TIỂU HỌC PHÚC SƠN, HUYỆN LÂM BÌNH, TỈNH TUYÊN QUANG

Bùi Thị Phương Châm, Phạm Thị Huyền

Giảng viên Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Việc dạy học phân môn Luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực tại trường Tiểu học Phúc Sơn, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang đã và đang được giáo viên vận dụng tuy nhiên vẫn còn nhiều hạn chế. Còn nhiều học sinh chưa biết cách vận dụng linh hoạt, sáng tạo những kiến thức, kỹ năng đó vào các tình huống trong đời sống hằng ngày. Bài viết dựa trên những vấn đề lý luận và thực tế về việc tổ chức dạy học theo hướng phát triển năng lực trong phân môn Luyện từ và câu cho học sinh lớp 5 theo định hướng giáo dục mới đồng thời xây dựng hệ thống bài tập Luyện từ và câu và tổ chức dạy học hệ thống bài tập đó nhằm giúp học sinh biết cách dùng từ, đặt câu phù hợp với các tình huống giao tiếp tiếng Việt, hỗ trợ cho việc viết đoạn, bài trong phân môn Tập làm văn. Qua đó góp phần nâng cao chất lượng dạy học phân môn Luyện từ và câu nói riêng và nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Việt nói chung cho học sinh.

Từ khóa: *Tổ chức dạy học, Luyện từ và câu, phát triển năng lực, hệ thống bài tập, học sinh lớp 5*

ORGANIZATION OF TEACHING THE SUBJECT PRACTICE USING WORDS AND SENTENCES FOR 5TH GRADE STUDENTS AT PHUC SON PRIMARY SCHOOL, LAM BINH DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The teaching of subject of Vocabulary and sentence practice in the direction of capacity development at Phuc Son Primary School, Lam Binh district, Tuyen Quang PROVINCE has been used by teachers but still has many limitations. Many students do not know how to flexibly and creatively apply those knowledge and skills to situations in daily life. The article is based on theoretical and practical issues about the organization of teaching in the direction of capacity development in the subject of Vocabulary and Sentence Practice for 5th grade students in a new educational orientation and at the same time building a system of exercises. Practice words and sentences and organize teaching that system of exercises to help students know how to use words, make sentences suitable for Vietnamese communication situations, support for writing paragraphs and articles in the subject of Writing exercises. Thereby contributing to improving the quality of teaching the subject of Vocabulary and Sentence Practice in particular and improving the quality of teaching Vietnamese in general for students.

Keywords: *Teaching organization, Word and sentence practice, capacity development, exercise system, 5th grade students*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Phát triển năng lực người học là định hướng cơ bản, then chốt trong dạy học ở nhiều nước trên thế giới. Ở nước ta, Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo khẳng định: *“Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn; ...”*[1]. Nghị quyết 88/2014/QH13 ngày 28 tháng 11 năm 2014 của Quốc hội về đổi mới chương trình, SGK GDPT cũng đã nhấn mạnh vấn đề này. Theo đó *“Tiếp tục đổi mới phương pháp giáo dục theo hướng: phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo, bồi dưỡng phương pháp tự học, hứng thú học tập, kỹ năng hợp tác, làm việc nhóm và khả năng tư duy độc lập: đa dạng hóa hình thức tổ chức học tập, ...”* [4].

Môn Tiếng Việt trong SGK hiện hành ở tiểu học được phân chia thành các phân môn: Tập đọc, Tập viết, Chính tả, Kể chuyện, Luyện từ và câu, Tập làm văn. Mỗi phân môn bên cạnh chức năng chung của môn học thường đảm nhận một nhiệm vụ chính. Trong đó, đối với phân môn Luyện từ và câu, nhiệm vụ chủ yếu của việc dạy học Luyện từ và câu ở tiểu học là giúp HS mở rộng vốn từ và cung cấp cho HS một số hiểu biết sơ giản về cấu tạo từ, từ loại, câu, dấu câu...; rèn luyện kỹ năng dùng từ đặt câu, sử dụng dấu câu; bồi dưỡng thói quen dùng từ đúng, nói và viết thành câu, có ý thức sử dụng tiếng Việt văn hóa trong giao tiếp. Dạy học Luyện từ và câu cần phải giúp HS biết cách dùng từ và đặt câu đúng, tiến tới dùng từ và đặt câu hay, có thể vận dụng câu một cách linh hoạt trong các tình huống giao tiếp hàng ngày.

Việc dạy học môn Tiếng Việt hiện nay đã giúp HS có được những kiến thức và kỹ năng cơ bản của môn học. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều HS chưa biết cách vận dụng linh hoạt, sáng tạo những kiến thức, kỹ năng đó vào các tình huống giao tiếp trong đời sống hàng ngày. Một trong những lý do dẫn đến thực trạng này là do GV chưa chủ động đổi mới nội dung và phương pháp dạy học Luyện từ và câu, chưa chú trọng điều chỉnh, bổ sung các câu hỏi, bài tập Luyện từ và câu theo hướng vận dụng từ và câu vào thực tiễn sử dụng tiếng Việt. Bên cạnh đó, số lượng các bài tập trong SGK còn hạn chế, các bài tập chủ yếu yêu cầu HS nhận biết, hiểu được kiến thức, nhưng vận dụng chưa nhiều, đặc biệt là rất ít các bài tập đòi hỏi vận dụng trong tình huống mới hoặc có nội dung thực tiễn. Vì thế, việc xây dựng hệ thống bài tập luyện từ và câu, tổ chức dạy học phân môn Luyện từ và câu theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh tiểu học là việc làm hết sức cần thiết.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện đề tài, chúng tôi sử dụng nhóm các phương pháp nghiên cứu sau:

* *Phương pháp nghiên cứu lý luận*: Phân tích, tổng hợp các tài liệu, hệ thống hóa để làm rõ các khái niệm và vấn đề cần nghiên cứu, từ đó xác lập cơ sở lý luận của đề tài.

* *Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn*

Điều tra bằng bảng hỏi: Chúng tôi sử dụng phiếu điều tra gồm các câu hỏi về vấn đề dạy học Luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực.

- Quan sát: Chúng tôi quan sát, dự giờ các tiết dạy của GV, bao gồm một số tiết dạy thông thường và một số tiết dạy thực nghiệm. Từ đó đánh giá thực trạng dạy học Luyện từ và câu hiện nay, kiểm chứng sự phù hợp của kế hoạch bài học đã thiết kế.

- Phỏng vấn: Chúng tôi sử dụng kỹ thuật này nhằm thu thập những thông tin về thực trạng dạy học Luyện từ và câu hiện nay, phỏng vấn GV và HS sau tiết dạy thực nghiệm.

* Phương pháp thực nghiệm sư phạm: Chúng tôi tiến hành thực nghiệm sư phạm tại trường tiểu học để kiểm tra sự hợp lý và hiệu quả của hệ thống bài tập và kế hoạch dạy học đã xây dựng.

* Nhóm phương pháp nghiên cứu hỗ trợ: bảng biểu, sơ đồ, tính phần trăm để xử lý các số liệu thu thập được...

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Cơ sở lý luận

3.1.1. Năng lực và dạy học theo định hướng phát triển năng lực

3.1.1.1. Khái niệm năng lực

Khái niệm năng lực (competency) có nguồn gốc tiếng La tinh “competentia”. Khái niệm năng lực được hiểu nhiều nghĩa khác nhau. Trong bài viết chúng tôi sử dụng khái niệm năng lực theo Chương trình GDPT tổng thể của Việt Nam (2018): “Năng lực là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể.” [3].

3.1.1.2. Các năng lực chung

Năng lực chung là năng lực cơ bản, thiết yếu để con người có thể sống và làm việc bình thường trong xã hội. Năng lực này được góp phần hình thành, phát triển ở tất cả các môn học và hoạt động giáo dục. Chương trình GDPT tổng thể quy định 3 năng lực chung cần hình thành cho HS tiểu học, gồm: năng lực tự chủ và tự học; năng lực giao tiếp, hợp tác; năng lực giải quyết vấn đề.

3.1.1.3. Năng lực đặc thù của môn Tiếng Việt

Năng lực ngôn ngữ

Năng lực ngôn ngữ là năng lực sử dụng tiếng nói và chữ viết trong giao tiếp, thể hiện ở các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe. Đây chính là biểu hiện rõ nhất của năng lực giao tiếp, một năng lực chung hết sức quan trọng đối với người học.

Năng lực văn học

Năng lực văn học là khả năng tiếp nhận, giải mã cái hay, cái đẹp của văn bản văn học, thể hiện chủ yếu ở việc HS biết đọc hiểu ngôn từ nghệ thuật thông qua các văn bản văn học; nhận biết, lý giải, nhận xét và đánh giá những đặc sắc về hình thức văn bản văn học, từ đó biết tiếp nhận đúng và sáng tạo các thông điệp nội dung (nghĩa, ý nghĩa, chủ đề, tư tưởng, cảm hứng). Năng lực văn học còn thể hiện ở khả năng tạo lập văn bản, biết cách biểu đạt (viết và nói) kết quả cảm nhận, hiểu và lý giải giá trị thẩm mỹ của văn bản văn học; bước đầu có thể tạo ra được các sản phẩm văn học [3].

3.1.1.4. Quan điểm về dạy học theo hướng phát triển năng lực

Dạy học định hướng phát triển năng lực hay còn gọi là dạy học định hướng kết quả đầu ra được bàn đến nhiều từ những năm 90 của thế kỷ XX và ngày nay đã trở thành xu hướng giáo dục quốc tế. Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã đưa ra quan điểm chỉ đạo: *“Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục chủ yếu từ trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học.”* [1]

Để HS có thể hoạt động học tập môn Tiếng Việt chủ động, có cơ hội hình thành và phát triển năng lực, GV cần tích cực sử dụng kiểu dạy học thông qua các hoạt động trải nghiệm, khám phá, phát hiện của HS, khuyến khích tổ chức các hoạt động độc lập, tự học hoặc nhóm hợp tác của HS. GV thiết kế, đạo diễn các hoạt động học tập giúp HS tự phát hiện, phân tích và vận dụng kiến thức. Căn cứ vào mục tiêu bài học hoặc mức độ yêu cầu cần đạt, từ các kiến thức trong SGK, GV thiết kế các hoạt động học (theo hệ thống) và tổ chức cho HS hoạt động trong từng tiết học, hướng dẫn HS tự tìm tòi, phát hiện để HS được phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo, tự hình thành kiến thức từ chính các hoạt động học của mình, tất cả HS đều đạt được mức độ cần đạt của bài học dẫn đến đạt chuẩn kiến thức, kỹ năng chương trình môn học.

3.1.1.5. Quan điểm về dạy học Luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực

Trong khi dạy học theo định hướng nội dung lấy khối lượng kiến thức, kỹ năng làm mục tiêu cuối cùng thì dạy học theo định hướng phát triển năng lực lại chú ý đến mục tiêu phát triển năng lực. Nhưng điều đó không có nghĩa là xem nhẹ kiến thức. Không có kiến thức thì không thể có năng lực. Kiến thức vẫn là một trong những yếu tố quan trọng để tạo ra năng lực. Dạy học phát triển năng lực giúp HS không chỉ mở mang kiến thức mà còn hiểu, biết cách tìm ra tri thức đó, biết tri thức đó giúp ích gì cho mình trong cuộc sống và vận dụng nó như thế nào, trong tình huống nào.

Để phát triển năng lực cho HS, việc xây dựng hệ thống bài tập là vô cùng cần thiết. Vận dụng quan điểm trên, bài tập luyện từ và câu được thiết kế để tăng cường những bài tập yêu cầu HS vận dụng kiến thức, kỹ năng về từ và câu đã học vào việc dùng từ và đặt câu trong nói và viết tiếng Việt.

Việc kiểm tra đánh giá học sinh lớp 4 lớp 5 ở tiểu học hiện nay được thực hiện theo Thông tư số 22/2016/TT-BGDĐT ban hành ngày 22/9/2016 của Bộ Giáo dục và Đào tạo sửa đổi, bổ sung một số điều quy định đánh giá HS tiểu học ban hành kèm theo Thông tư 30 đã quy định rõ đề bài kiểm tra định kì phù hợp chuẩn kiến thức, kỹ năng và định hướng phát triển năng lực, gồm các câu hỏi, bài tập được thiết kế theo thang phân loại 4 bậc để xác định mức độ nhận thức của HS: [2]

- Mức 1: nhận biết, nhắc lại được kiến thức, kỹ năng đã học;

- Mức 2: hiểu kiến thức, kỹ năng đã học, trình bày, giải thích được kiến thức theo cách hiểu của cá nhân.

- Mức 3: biết vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết những vấn đề quen thuộc, tương tự trong học tập, cuộc sống;

- Mức 4: vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết vấn đề mới hoặc đưa ra những phản hồi hợp lý trong học tập, cuộc sống một cách linh hoạt.

GV có thể dựa vào 4 mức độ này để điều chỉnh, bổ sung các câu hỏi/bài tập trong các môn học ở tiểu học nói chung, môn Tiếng Việt nói riêng nhằm vận dụng kiến thức để giải quyết các vấn đề trong học tập, trong cuộc sống hoặc tình huống mới. Thông qua các bài tập này, HS hiểu được mình học kiến thức đó để làm gì, có ích như thế nào trong cuộc sống. Khi bài học trở nên gần gũi, các em cũng sẽ yêu thích, hứng thú hơn và tích cực hơn trong giờ học.

3.1.2. Quan điểm về quy trình thiết kế bài học Luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực

Dạy học phát triển năng lực cho HS tức là GV cần phải tổ chức quá trình dạy học sao cho đạt được mục tiêu cuối cùng là phát triển năng lực cho người học. Muốn vậy, trước hết GV cần xác định đúng mục tiêu phát triển năng lực trong bài học cụ thể, đồng thời phải lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, hình thức kiểm tra, đánh giá cho phù hợp với mục tiêu ấy [3].

Theo tác giả Nguyễn Hữu Hợp, quy trình các bước thiết kế bài học phát triển năng lực gồm các bước sau: [12]

Bước 1: Xác định mục tiêu bài học phát triển năng lực

Bước 2: Xác định và lựa chọn nội dung bài học phát triển năng lực

Bước 3: Lựa chọn và vận dụng phương pháp dạy học phát triển năng lực

Bước 4: Kiểm tra đánh giá năng lực HS

3.1.3. Một số phương pháp dạy học phát triển năng lực học sinh

Trong dạy học, không có một phương pháp dạy học nào được coi là vạn năng. Mỗi phương pháp dạy học đều có ưu và nhược điểm nhất định. Một số phương pháp dạy học phát

triển năng lực trong môn Tiếng Việt lớp 2 như sau: *Phương pháp phân tích ngôn ngữ, phương pháp luyện theo mẫu, phương pháp giao tiếp*

Ngoài ba phương pháp dạy học đặc thù của môn Tiếng Việt, trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 5, căn cứ vào các yêu cầu khi lựa chọn và vận dụng phương pháp dạy học nhằm phát triển năng lực cho HS đã đề cập trước đó, chúng tôi đưa ra một số gợi ý về kết hợp vận dụng linh hoạt một số phương pháp dạy học phát triển năng lực trong môn Tiếng Việt, cụ thể như sau [6]:

- *Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề*
- *Phương pháp Hỏi – Đáp*
- *Phương pháp Tia chớp*
- *Phương pháp Đóng vai*
- *Phương pháp Thảo luận nhóm*
- *Phương pháp Trò chơi học tập*
- *Phương pháp Dạy học dự án,*

3.2. Thực trạng việc tổ chức dạy học Luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực trong môn Tiếng Việt lớp 5

3.2.1. Khảo sát chương trình và sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 5 hiện hành

3.2.1.1. Hệ thống bài tập luyện từ và câu trong môn Tiếng Việt lớp 5

Các bài tập luyện từ và câu lớp 5 được chia thành 2 dạng lớn, đó là bài tập làm giàu vốn từ và bài tập theo các mạch kiến thức, kỹ năng về từ và câu.

Thông qua khảo sát có thể nhận thấy đa phần bài tập Luyện từ và câu lớp 5 là các bài tập ở mức độ 1, 2, 3. Số bài tập yêu cầu vận dụng cao, gắn với các tình huống mới có nội dung thực tiễn rất thấp. Chính vì vậy, trong luận văn, chúng tôi tập trung nhiều vào việc điều chỉnh, bổ sung bài tập thuộc mức độ 3 và mức độ 4 nhằm giúp HS có thể sử dụng từ và câu có hiệu quả hơn. Khảo sát thực trạng dạy học phân môn Luyện từ và câu trong môn Tiếng Việt lớp 5

3.2.1.2. Khảo sát thực trạng dạy học phân môn Luyện từ và câu lớp 5 tại trường Tiểu học Phúc Sơn huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang.

a. Mục đích khảo sát

Tìm hiểu thực trạng tổ chức dạy học Luyện từ và câu ở lớp 5 tại Trường Tiểu học Phúc Sơn, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang để có cơ sở thực tiễn. Từ đó đề xuất tổ chức một số hoạt động dạy học Luyện từ và câu ở lớp 5 theo định hướng phát triển năng lực HS một cách phù hợp.

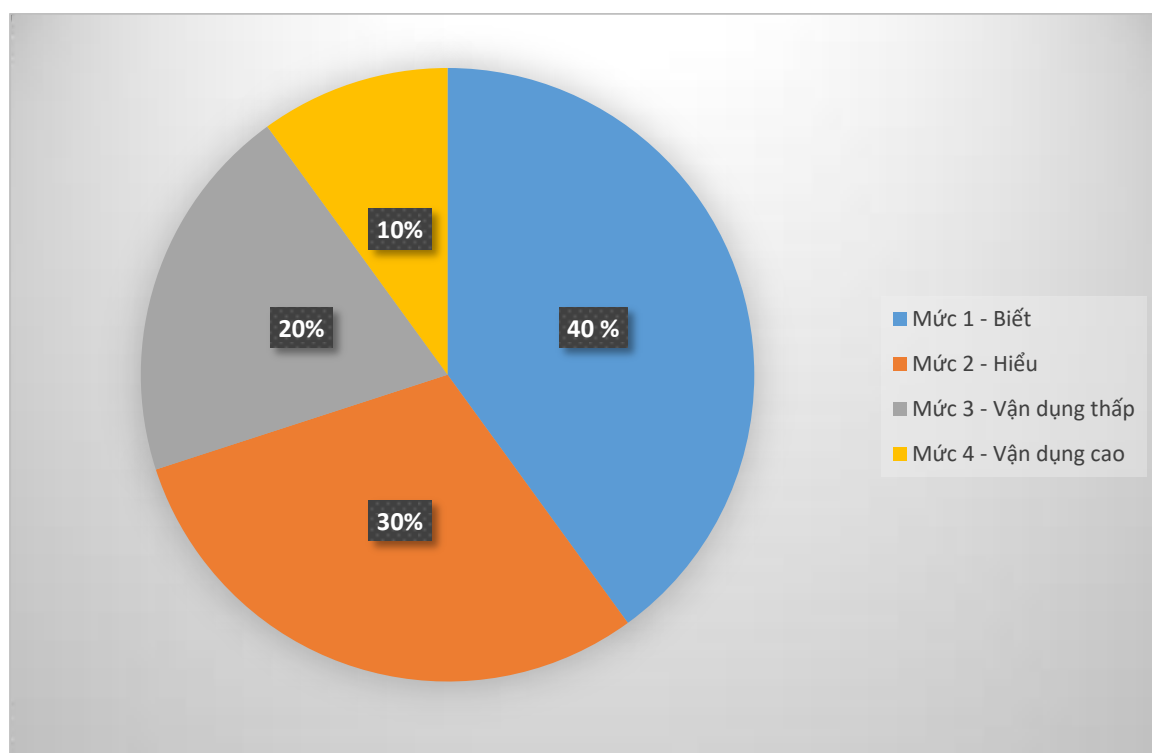
b. Kết quả khảo sát

* Kết quả khảo sát GV: Thông qua khảo sát chúng tôi đã tổng hợp được một số những khó khăn của GV trong quá trình dạy học Luyện từ và câu trong môn Tiếng Việt lớp 5 như sau:

- Về số lượng các dạng bài tập LTVC theo các mức độ

Bảng 1. Số lượng bài tập LTVC trong SGK Tiếng Việt lớp 5 theo mỗi mức độ

Mức độ	Tỷ lệ
Mức 1 – Biết	40%
Mức 2 – Hiểu	30%
Mức 3 – Vận dụng thấp	20%
Mức 4 – Vận dụng cao	10%



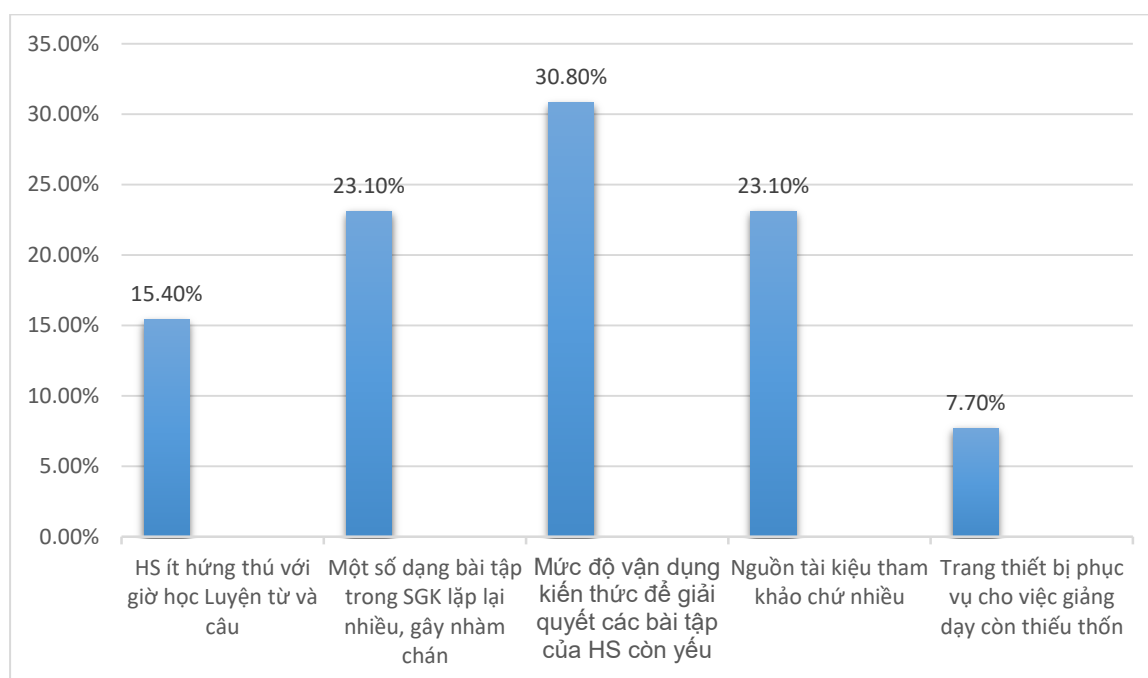
Biểu đồ 1: Số lượng bài tập LTVC trong SGK Tiếng Việt lớp 5 theo mỗi mức độ

Nhìn bảng số liệu và biểu đồ ta thấy vậy phần lớn là các bài tập trong SGK ở mức độ 1 – Biết (chiếm 40%) và mức 2 – Hiểu (chiếm 30 %), mức độ vận dụng chiếm Tỷ lệ thấp hơn (là 20% và 30 %).

- Khảo sát về một số khó khăn khi GV dạy học phân môn LTVC, chúng tôi thu được kết quả:

Bảng 2. Một số khó khăn khi dạy học phân môn LTVC

STT	Khó khăn	Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	HS ít hứng thú với giờ học Luyện từ và câu.	2	15.4
2	Một số dạng bài tập trong SGK lặp lại nhiều, gây nhàm chán.	3	23.1
3	Mức độ vận dụng kiến thức để giải quyết các bài tập của HS còn yếu.	4	30.8
4	Nguồn tài liệu tham khảo chưa nhiều.	3	23.1
5	Trang thiết bị phục vụ cho việc giảng dạy còn thiếu thốn.	1	7.7



Biểu đồ 2: Khó khăn của GV trong tổ chức dạy học phân môn LTVC lớp 5

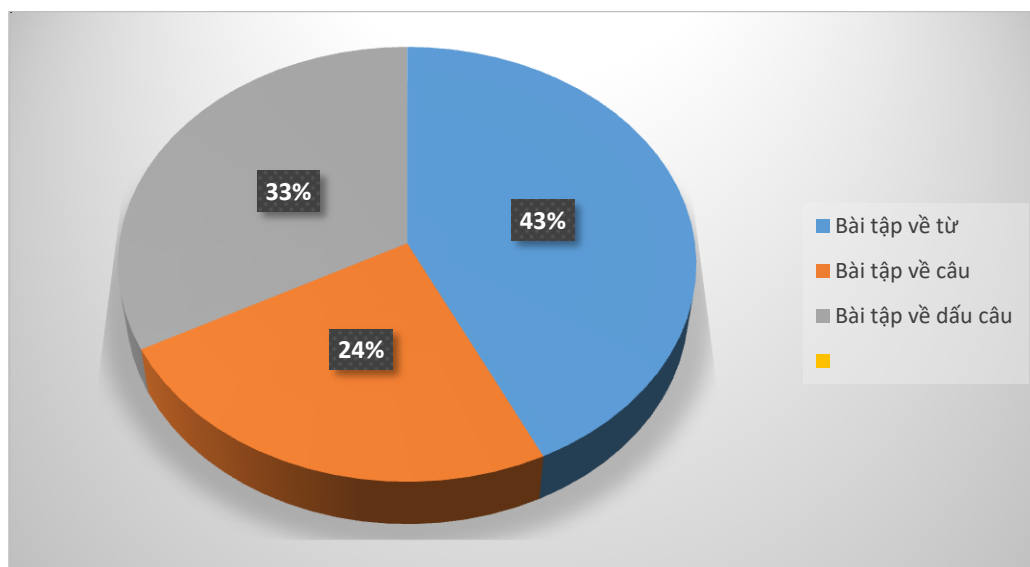
Qua bảng số liệu và biểu đồ ta thấy, khó khăn lớn nhất là mức độ vận dụng kiến thức để giải quyết các bài tập của HS còn yếu, HS dùng từ, đặt câu chưa tốt (chiếm 30,8%). Một số dạng bài tập trong SGK lặp lại, gây nhàm chán; và khó khăn “nguồn tài liệu tham khảo chưa nhiều” cùng chiếm Tỷ lệ 23,1 %. Các khó khăn tiếp theo là: HS ít hứng thú với giờ học, giờ học còn khô khan, đơn điệu, có những bài học còn trừu tượng, khó hiểu, chưa gần gũi quen thuộc; trang thiết bị phục vụ cho việc giảng dạy còn thiếu thốn...

* Kết quả khảo sát HS: Bên cạnh việc khảo sát GV tác giả cũng tiến hành khảo sát bằng phiếu hỏi đối với HS lớp 5 trường Tiểu học Phúc Sơn, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang các vấn đề liên quan đến phân môn LTVC, kết quả thu được như sau:

- Khảo sát về mức độ yêu thích của HS với phân môn LTVC, chúng tôi thu được kết quả:

Bảng 3: Mức độ yêu thích các nhóm bài tập trong phân môn LTVC lớp 5

Nhóm bài tập	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Bài tập về từ	30	42,9
Bài tập về câu	17	24,3
Bài tập về dấu câu	23	32,8



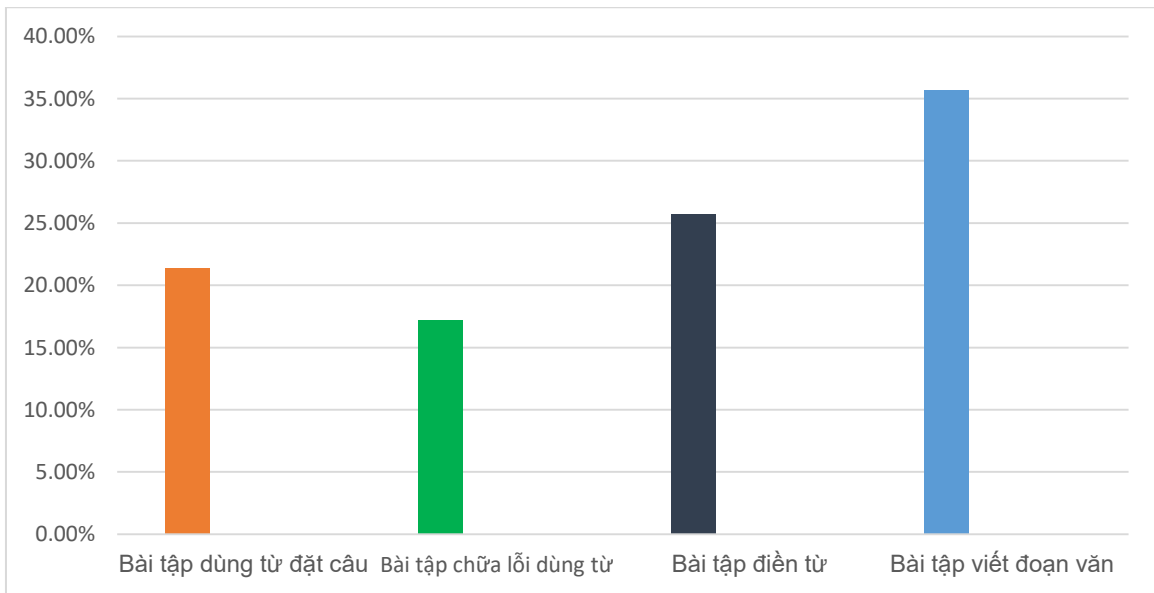
Biểu đồ 3. Mức độ yêu thích các nhóm bài tập trong phân môn LTVC lớp 5

Qua bảng số liệu và biểu đồ, chúng ta thấy phần lớn HS yêu thích dạng bài tập về từ (chiếm 42,9%), sau đó là dạng bài tập về dấu câu (chiếm 32,8%) và dạng bài ít được HS yêu thích nhất là dạng bài tập về câu (chiếm 24,3%).

- Khảo sát về các lỗi HS thường mắc phải khi làm bài tập LTVC, thu được kết quả:

Bảng 4: Dạng bài tập LTVC học sinh thường mắc lỗi sai

Nhóm bài tập	Số lượng (học sinh)	Phần trăm (%)
Bài tập dùng từ, đặt câu	15	21,4
Bài tập chữa lỗi dùng từ	12	17,2
Bài tập điền từ	18	25,7
Bài tập viết đoạn văn	25	35,7



Biểu đồ 4: Dạng bài tập LTVC học sinh thường mắc lỗi sai

Nhìn vào bảng số liệu và biểu đồ về mức độ mắc lỗi sai ở các dạng bài tập trong phân môn LTVC của HS lớp 5, chúng ta thấy: có tới 25/70 em thường mắc lỗi sai ở dạng bài tập viết đoạn văn; 18/25 em chọn phương án hay mắc lỗi sai ở dạng bài tập điền từ; ở dạng bài tập dùng từ, đặt câu có 15/70 em chọn và cuối cùng dạng bài HS ít mắc lỗi nhất là dạng bài tập chữa lỗi dùng từ có 12/70 HS chọn. Như vậy có thể thấy việc mắc lỗi trong làm bài tập về LTVC với HS lớp 5 vẫn còn khá nhiều.

c. Đánh giá thực trạng

Về phía HS, các em có vốn từ vựng hạn chế, ý thức học tập, tự học và ôn bài ở nhà chưa cao dẫn đến tình trạng học xong lại quên ngay. Một số em là người dân tộc thiểu số, vốn từ Tiếng Việt hạn chế, sự ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ vào quá trình học LTVC cũng ảnh hưởng đến học tập phân môn này. Các hoạt động ngoại khóa tăng cường tiếng Việt còn chưa thu hút được đông đảo HS vì các em nhút nhát, e ngại.

Về phía GV, qua khảo sát chúng tôi nhận thấy hầu hết các GV cũng chưa thực hiện đổi mới phương pháp để nâng cao chất lượng giờ học Luyện từ và câu, các GV chủ yếu sử dụng các bài tập được thiết kế trong SGK mà thường không có sự điều chỉnh, bổ sung nào. Một số GV chưa chú ý giúp HS vận dụng kiến thức về từ và câu đã học vào các tình huống giao tiếp. Đây là một trong những nguyên nhân làm cho HS chưa thực sự hứng thú học phân môn Luyện từ và câu.

Khi chúng tôi đặt câu hỏi với GV về sự cần thiết phải xây dựng hệ thống bài tập luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực cho HS lớp 5 thì nhận được sự đồng tình rất lớn của các GV. Tất cả các GV đều cho rằng việc xây dựng hệ thống bài tập Luyện từ và câu theo định hướng phát triển năng lực là cần thiết vì như vậy sẽ giúp HS sử dụng từ và đặt câu tốt hơn, từ đó góp phần hình thành và phát triển năng lực ngôn ngữ cho HS.

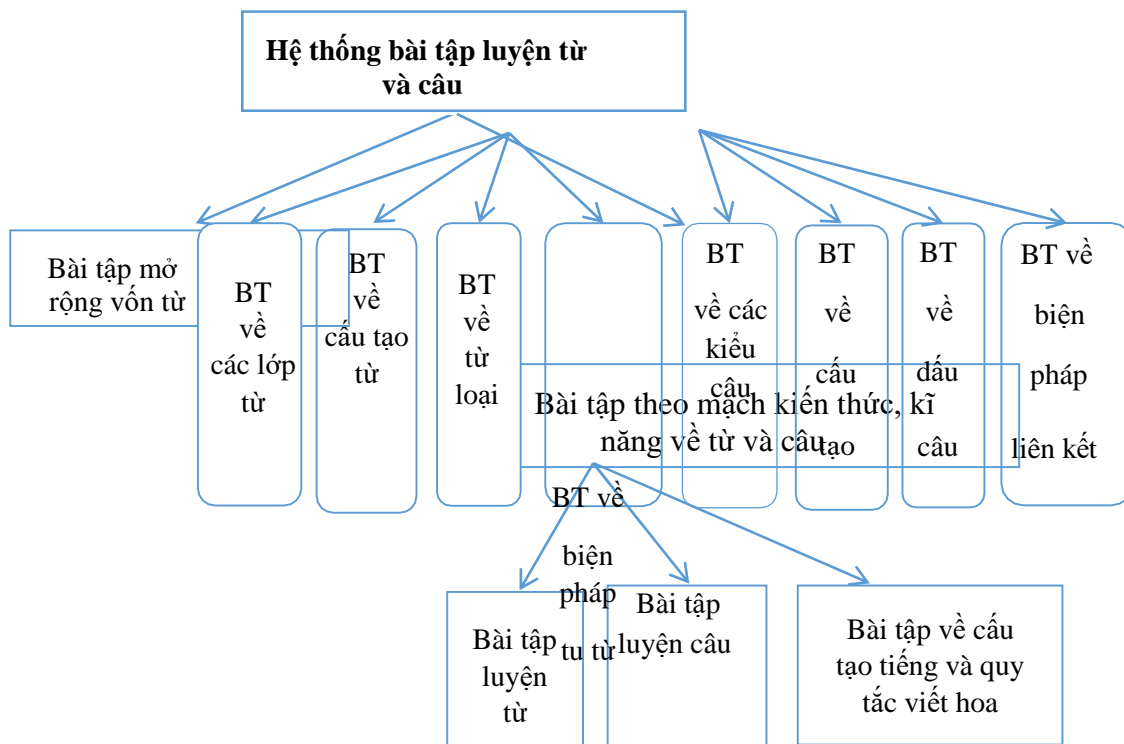
3.3. Xây dựng hệ thống bài tập luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực trong môn Tiếng Việt lớp 5

Nguyên tắc xây dựng hệ thống bài tập luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực trong môn Tiếng Việt lớp 5:

- Đảm bảo phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ cho HS
- Đảm bảo tính vừa sức
- Đảm bảo phát huy tính tích cực của người học
- Đảm bảo tính đa dạng, hấp dẫn và bám sát chương trình, SGK môn Tiếng Việt lớp 5.

3.3.2. Xây dựng hệ thống bài tập luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực trong môn Tiếng Việt lớp 5

Có nhiều cách phân chia hệ thống bài tập luyện từ và câu. Dựa vào nội dung dạy học, các bài tập Luyện từ và câu ở lớp 5 có thể chia thành hai nhóm lớn là nhóm bài tập mở rộng vốn từ (làm giàu vốn từ) và nhóm bài tập theo các mạch kiến thức và kỹ năng về từ và câu. Nhóm bài tập theo các mạch kiến thức và kỹ năng về từ và câu được chia thành ba loại: bài tập luyện từ (bao gồm: BT về các lớp từ; BT về biện pháp tu từ; BT về cấu tạo từ; BT về từ loại), bài tập luyện câu (BT về các kiểu câu; BT về cấu tạo câu; BT về dấu câu; BT về biện pháp liên kết câu), bài tập về cấu tạo tiếng và quy tắc viết hoa.



Sơ đồ 3.1: Hệ thống bài tập luyện từ và câu lớp 5

3.3.2.1. Nhóm bài tập mở rộng vốn từ (làm giàu vốn từ)

Mục đích cuối cùng của việc dạy mở rộng vốn từ là để HS sử dụng được từ trong các hoạt động nói và viết. Để thực hiện được mục đích này, cần có hệ thống bài tập giúp HS sử dụng những từ các em đã được học, được cung cấp vào việc đặt câu, viết đoạn. Một số hình thức thể hiện của nhóm bài tập này là: BT điền từ, BT thay thế từ ngữ, BT đặt câu, BT viết đoạn văn, BT chữa lỗi dùng từ,...

* Một số bài tập minh họa:

1. Bài tập điền từ

Đề bài: Em hãy chọn từ thích hợp trong ngoặc đơn để điền vào chỗ trống trong mỗi câu dưới đây. (M3)

- a. Dòng sông chảy qua thành phố.
- b. Đêm trăng ở nông thôn thật
- c. Cây cối

(bình yên, hiền hòa, lặng yên)

(Mở rộng vốn từ: Hòa bình, tr. 47)

2. Bài tập dùng từ đặt câu

Đề bài: Viết (hoặc nói) 3 câu về cảnh vật thiên nhiên xung quanh em. (M4)

(Mở rộng vốn từ: Thiên nhiên, tr.78)

3. Bài tập viết đoạn văn

Đề bài: Trong buổi học đầu tiên, cô giáo và cả lớp làm quen với nhau. Từng bạn giới thiệu tên, sở thích, quê quán,... của mình. Mai rất vui về giới thiệu với cả lớp:

- Chào tất cả các bạn. Mình là Dũng. Quê mình ở Thái Nguyên, vùng đất rất nổi tiếng với đặc sản chè Tân Cương và nhiều danh lam thắng cảnh, di tích lịch sử như Hồ Núi Cốc, ATK Định Hóa, ...

Em hãy tưởng tượng mình là một thành viên trong lớp đó và giới thiệu về quê hương của mình với các bạn (chú ý sử dụng một số từ ngữ ở bài tập 4). (M4)

(Mở rộng vốn từ: Tổ quốc, tr. 18)

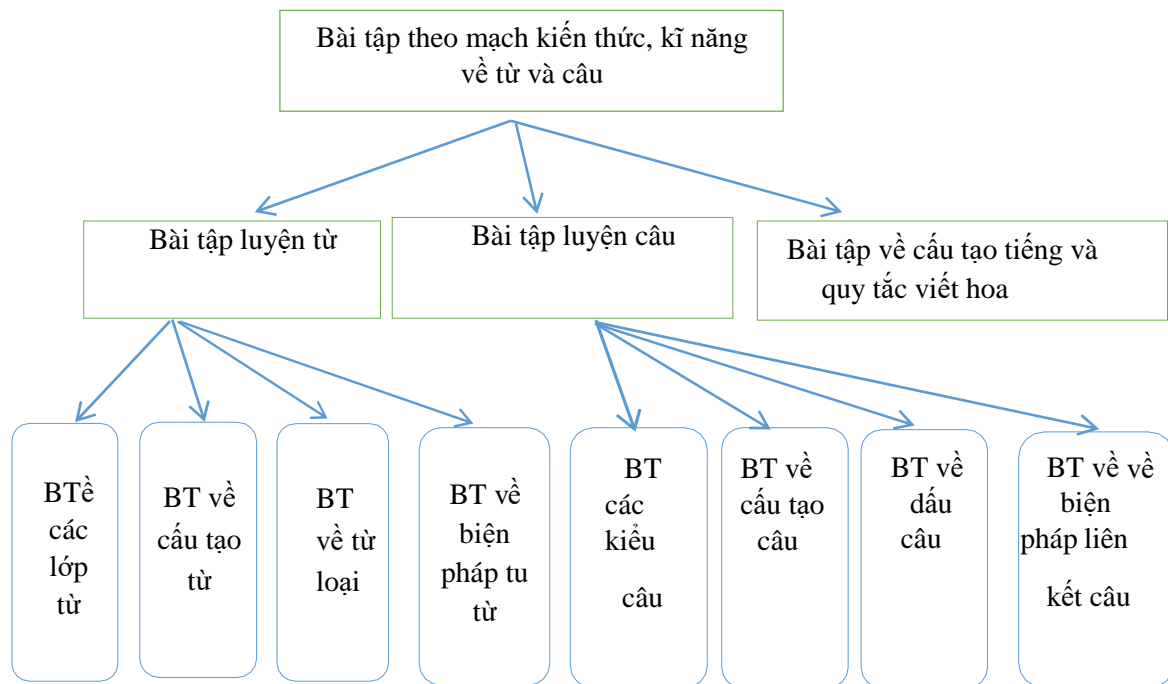
4. Bài tập chữa lỗi dùng từ

Bài tập chữa lỗi dùng từ là bài tập đưa ra những câu dùng từ sai, yêu cầu HS nhận ra và sửa chữa. Đây là dạng bài tập tuy ít trong chương trình nhưng có thể sử dụng khi cần thiết.

Khi xây dựng những bài tập này, GV cần lấy những lỗi dùng từ trong chính thực tế hoạt động nói, viết của HS hoặc có thể đưa ra những lỗi dự tính HS dễ mắc phải.

3.3.2.2 Nhóm bài tập theo các mạch kiến thức và kỹ năng về từ và câu

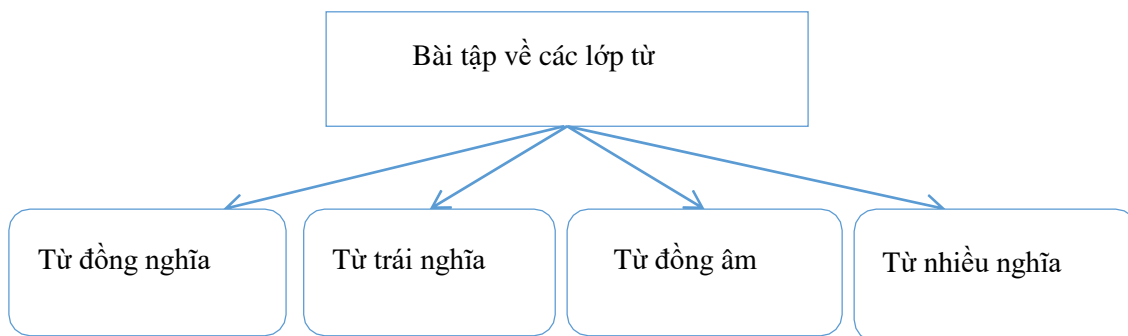
Nhóm bài tập theo các mạch kiến thức và kỹ năng về từ và câu được phân chia như sau:



Sơ đồ 3.2. Hệ thống bài tập theo mạch kiến thức, kỹ năng về từ và câu

1. Bài tập luyện từ

a. Bài tập về các lớp từ



Sơ đồ 3.3. Hệ thống bài tập về các lớp từ

* Một số bài tập minh họa:

a1. Bài tập về từ đồng nghĩa

Đề bài: Em hãy chọn từ thích hợp trong ngoặc đơn để điền vào chỗ trống. (M3)

a) Những sợi tơ (vàng tươi, vàng mướt, vàng óng).

b) Con đường rộng (mênh mông, thênh thang, bao la)

c) Mùa thu, tiết trời (tươi mát, mát mẻ, mát lạnh).

a2. Bài tập về từ trái nghĩa

Đề bài: Dựa vào truyện cổ tích Tấm Cám, em hãy đặt câu có sử dụng từ trái nghĩa để:
(M4)

- Nói về tính nết của Tấm và Cám.

- Khuyên Cám một điều gì đó.

a3. Bài tập về từ đồng âm

Đề bài: Từ đồng âm sau (M4)

a) - “hay”: gây được hứng thú, cảm xúc tốt đẹp.

- “hay”: một cách thường xuyên.

Em hãy đặt câu với các từ trên, trong đó một câu nói về giọng hát, một câu nói về mức độ thường xuyên đọc sách của em.

b) - “đảo”: vùng đất có nước bao quanh.

- “đảo”: làm đổi ngược vị trí trước sau hoặc trên dưới.

Em hãy đặt câu với các từ trên, trong đó một câu nói về một địa danh em biết, một câu nói về hoạt động của mẹ em khi nấu cơm.

a4. Bài tập về từ trái nghĩa

Đề bài: Đặt câu cho mỗi nghĩa sau đây của từ chân: (M3)

- Bộ phận dưới cùng của cơ thể người hay động vật, dùng để đi, đứng, chạy, nhảy.

- Phần dưới cùng của một số vật, có tác dụng đỡ cho bộ phận khác

b) Bài tập về cấu tạo từ

Đề bài: Kể lại câu chuyện theo bức tranh dưới đây và sử dụng các từ ghép, từ láy đã học. (M4)



Chuyện gì xảy ra khiến vợ chồng An Tiêm bị đẩy ra đảo hoang?
Cô nhà An Tiêm làm gì trên đảo?



c) Bài tập về từ loại

Đề bài: Đặt 2-3 câu sử dụng đại từ theo yêu cầu sau: M4

- a) Nói về một việc làm tốt của em trong ngày (tuần vừa qua).
- b) Nói về đồ dùng học tập mà em yêu thích

Ngoài ra còn có hệ thống bài tập minh họa của nhóm bài tập luyện câu và nhóm bài tập về cấu tạo tiếng và quy tắc viết hoa

4. KẾT LUẬN

Trên cơ sở tìm hiểu và hệ thống hóa lại một số vấn đề lý luận, chúng tôi đã làm rõ khái niệm năng lực, năng lực chung cần hình thành cho HS, đồng thời đưa ra năng lực đặc thù của môn Tiếng Việt như năng lực ngôn ngữ, năng lực văn học. Bên cạnh đó, chúng tôi còn làm rõ quan điểm dạy học Luyện từ và câu theo định hướng phát triển năng lực và quan điểm về hệ thống bài tập luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực, quan điểm về thiết kế bài học theo hướng phát triển năng lực.

Để làm rõ thực tiễn của việc dạy học phát triển năng lực, chúng tôi khảo sát chương trình và SGK Tiếng Việt 5, khảo sát thực trạng dạy học phân môn Luyện từ và câu lớp 5 theo hướng phát triển năng lực của GV và HS ở trường Tiểu học Phúc Sơn, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang. Từ kết quả khảo sát, chúng tôi tìm ra một số thuận lợi, khó khăn, chỉ ra nguyên nhân và đề xuất một số biện pháp tổ chức dạy học, tiến hành dạy thực nghiệm để kiểm chứng hiệu quả của việc tổ chức dạy học phân môn Luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực cho học sinh lớp 5 tại đây.

Dạy học Luyện từ và câu cho HS lớp 5, bên cạnh việc cung cấp cho HS một số kiến thức về từ và câu, cần quan tâm và dành thời lượng thích đáng cho việc dạy thực hành, vận dụng kiến thức về từ và câu vào hoạt động sử dụng ngôn ngữ, trong giao tiếp và học tập các môn học khác. Qua đó góp phần nâng cao năng lực ngôn ngữ, năng lực tư duy, năng lực văn học, năng lực giao tiếp cho HS, nâng cao chất lượng dạy học phân môn Luyện từ và câu nói riêng và môn Tiếng Việt ở tiểu học nói chung.

Lời cảm ơn

Đề tài “*Tổ chức dạy học phân môn Luyện từ và câu theo hướng phát triển năng lực cho học sinh lớp 5 trường tiểu học Phúc Sơn, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang*” được Hoàn thành tại trường Đại học Tân Trào. Trong quá trình làm đề tài tác giả đã nhận được rất nhiều sự giúp đỡ để có thể Hoàn thành.

Trước tiên tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới ThS. Phạm Thị Huyền người đã tận tình hướng dẫn, luôn hết lòng chỉ bảo, truyền đạt kiến thức, kinh nghiệm cho tác giả trong suốt quá trình thực hiện đề tài.

Tác giả xin gửi lời cảm ơn đến quý thầy cô khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non, Trường đại học Tân Trào, những người đã truyền kiến thức cho tác giả trong suốt thời gian vừa qua. Đồng thời, tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn đến quý tác giả, các nhà khoa học đã có

những công trình nghiên cứu, ý kiến quý báu để tác giả sử dụng làm tài liệu tham khảo góp phần Hoàn thành đề tài. Đồng thời, tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn đến quý tác giả, các nhà khoa học đã có những công trình nghiên cứu, ý kiến quý báu để tác giả sử dụng làm tài liệu tham khảo góp phần Hoàn thành đề tài. Tác giả cũng xin chân thành cảm ơn Quý thầy cô, học sinh của trường Tiểu học Phúc Sơn, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang đã tạo điều kiện tốt nhất cho tác giả Hoàn thành đề tài nghiên cứu của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013), *Nghị quyết số 29 - NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo (thông qua ngày 4/11/2013)*, <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/thuong-mai/Nghi-quyet-29-NQ-TW-nam-2013-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc-dao-tao-hoi-nhap-quoc-te-212441.aspx>
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình giáo dục cấp tiểu học (ban hành kèm theo thông tư số 22/2016/TT-BGDĐT ban hành ngày 22/9/2016, của Bộ trưởng Giáo dục và Đào tạo)*.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục, Hà Nội
- [4] Quốc hội, *Nghị quyết 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông (thông qua ngày 28/11/2014)*, <https://luatvietnam.vn/giao-duc/nghi-quyet-88-2014-qh13-quoc-hoi-91648-d1.html>
- [5] Trần Thị Quỳnh Nga (2015), *Dạy học từ ngữ đồng nghĩa trong môn Tiếng Việt theo định hướng phát triển năng lực giao tiếp cho học sinh tiểu học*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [6] Nguyễn Thị Minh Phượng - Phạm Thị Thúy - Lê Việt Chung (2019), *Cẩm nang phương pháp sư phạm*, NXB Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh
- [7] Nguyễn Minh Thuyết - Nguyễn Thị Hạnh - Nguyễn Thị Ly Kha - Đặng Thị Lanh - Lê Phương Nga - Lê Hữu Tĩnh (2006), *Tiếng Việt 5, tập 2*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [8] Lê A - Nguyễn Quang Ninh - Bùi Minh Toán (2008), *Phương pháp dạy học Tiếng Việt*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [9] Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường (2005), *Lý luận dạy học hiện đại (Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học)*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [10] Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2005), *Phát triển năng lực thông qua phương pháp và phương tiện dạy học mới*, Tài liệu hội thảo tập huấn, Dự án phát triển giáo dục THPT, Hà Nội.
- [11] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Thông tư số 22/2016/TT-BGDĐT sửa đổi, bổ sung một số điều của quy định đánh giá học sinh tiểu học ban hành kèm theo thông tư số 30/2014/tt-BGDĐT ngày 28 tháng 8 năm 2014 của bộ trưởng bộ giáo dục và đào tạo*.

- [12] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, NXB Giáo dục, Hà Nội
- [13] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình ngữ văn*, NXB Giáo dục, Hà Nội
- [14] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Công văn số 4612/BGDĐT-GDTrH về việc hướng dẫn thực hiện chương trình giáo dục phổ thông hiện hành theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất học sinh từ năm học 2017-2018*
- [15] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Công văn số 3869/BGDĐT-GDTH V/v hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục tiểu học năm 2019-2020*

HIỆU QUẢ CỦA PHƯƠNG THỨC SO SÁNH TRONG CÁC VĂN BẢN ĐỌC, SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT LỚP 1, 2, 3 BỘ SÁCH CÁNH DIỀU

Đoàn Thị Thu Huyền, Lý Thị Vân Chinh, Nguyễn Thị Hồng Chuyên
Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Trong tình hình đổi mới giáo dục và thay đổi chương trình sách giáo khoa mới như hiện nay phần nội dung, kiến thức trong các bộ sách mới đang rất được quan tâm. Với phân môn tập đọc trong chương trình Tiếng Việt tiểu học việc sử dụng các biện pháp nghệ thuật có mục đích tô điểm thêm cho vẻ đẹp của văn bản, cung cấp cho học sinh những giá trị đạo đức, nhân văn mà tác giả muốn gửi gắm, phát huy trí tưởng tượng cho học sinh, trau dồi khả năng tư duy và củng cố năng lực diễn đạt khi giao tiếp. Trong các biện pháp nghệ thuật đó, phương thức so sánh góp phần quan trọng trong việc xây dựng hình ảnh, làm nổi bật sự vật, sự việc được nói tới và giúp các em có cái nhìn cụ thể, sâu sắc hơn khi tiếp cận văn học. Qua quá trình nghiên cứu tác giả đã tìm hiểu những cơ sở lý luận và thực tiễn cho thấy những đặc điểm cấu trúc và ngữ nghĩa của phương thức so sánh trong các văn bản đọc, sách giáo khoa tiếng Việt lớp 1, 2, 3 Bộ sách Cánh Diều. Từ đó khẳng định được tầm quan trọng của phương thức so sánh trong dạy học phân môn tập đọc nói riêng và chương trình Tiếng Việt nói chung.

Từ khóa: *Phương thức so sánh, Văn bản đọc, Tiếng Việt, Sách giáo khoa lớp 1 2 3, Sách Cánh Diều.*

COMPARISON METHODS IN READING TEXTS, VIETNAMESE TEXTBOOKS FOR GRADES 1, 2, AND 3 OF THE KITE BOOK SERIES

Abstract:

In the current situation of educational renovation and change of new textbook programs, the content and knowledge in the new book series are of great interest. In the sub-subject of reading in the Vietnamese program for primary education, the use of artistic techniques aims to embellish the beauty of the text, provide students with moral and human values that the author wants to convey, develop imagination for students, and improve their communication and thinking abilities. Among those artistic techniques, the method of comparison plays an important role in constructing images, highlighting events and objects, and helping students have a more specific and profound understanding when approaching literature. Through research, the author has explored the theoretical and practical foundations that demonstrate the structural and semantic characteristics of the method of comparison in reading texts, Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series. From there, the importance of the method of comparison in teaching reading, in particular, and the Vietnamese program, in general, has been affirmed.

Keywords: *comparison method, reading text, Vietnamese, Textbooks for grades 1, 2, and 3, The Kite book series*

1. INTRODUCTION

When talking about language, it is referring to a tool used for communication in life. With language, there are social relationships, and social relationships are the place to develop language. Therefore, Vietnamese, a subject with a very important position and task in the formation of communication language, is the language used in formal communication of communities of ethnic groups in Vietnam. Along with other sub-subject of the primary education Vietnamese program, the reading comprehension sub-subject is born with the goal of contributing to personality formation, bringing healthy aesthetic emotions to students' souls. Thereby, accumulating literary knowledge, expanding life skills for children, as well as training, developing artistic speaking and understanding skills, contributing to stimulating children's imaginative thinking.

For primary school students, this is the stage where they form and develop cognitive and living personalities. Therefore, the requirement of Vietnamese is extremely important, in which the reading comprehension sub-subject plays a crucial role, so teachers need to pay attention to, in addition to training basic skills such as listening, reading, speaking, and writing, they need to focus on experiencing the artistic techniques of the work to enrich their vocabulary in their souls and awaken a sustainable love for Vietnamese.

Artistic techniques appear in reading comprehension exercises in primary schools or in other words appear in reading comprehension texts with a great goal, which is to provide students with the moral and human values that the author wants to send, and thereby, will embellish the beauty of the text, making students more attractive when exposed to the content of the text. In addition, artistic techniques also help stimulate imagination for students, enhance thinking ability, and reinforce communication skills.

To objectively perceive the world, to understand the phenomena with myriad attributes in life, humans often compare them to discover the common and different attributes between them, to classify and distinguish them from each other. It can be said that comparison is a regular operation, consciously or unconsciously in human daily life. In literature, comparison is considered a unique artistic technique.

As with other methods, the comparison method in reading comprehension texts at the primary level is very important and needs to be paid attention to. This method contributes significantly to building images, highlighting objects, phenomena, and creating artistic effects in the text.

Starting from the reasons above, we confidently choose the topic: "comparison methods in reading texts, Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series" for research.

2. RESEARCH METHODS

Descriptive method: This method (with analysis and synthesis) is used to deeply describe and summarize the types of comparison structures, pointing out the semantic

features and roles in constructing the artistic image of the reading texts, Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series.

Statistical and classification method: This method is used to survey, statistically analyze the frequency of occurrence and classify the types of comparison in the reading texts, Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series. From there, it serves as a basis for analyzing, commenting, and evaluating the types, forms, and characteristic values of the research object.

Semantic analysis method: This method is used when analyzing the relationship between the meaning of the original text and the meaning obtained through association, surface meaning with symbolic meaning, of the elements involved in the comparison method.

3. RESULTS

3.1 Overview of comparison and the sub-subject of Reading in the Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series

3.1.1 Overview of comparison

Comparison is an operation of the mind. It involves bringing one object into comparison with another object to observe their similarities and differences. The term "comparison" in Vietnamese is used to indicate a widely-used method in many fields of life. In the Vietnamese dictionary by Hoang Phe (Editor-in-chief), "comparison" is explained in the common understanding as: "look at this thing and examine the other to see their similarities, differences or the degree of superiority or inferiority".

A complete comparison structure includes 4 elements according to the following model.

$$\boxed{\mathbf{A + x + tnss + B}}$$

In which:

A: Elements to be compared

x: Comparative aspect element

tnss: Elements representing the comparison relationship

B: Comparative element

For example: "Skin as white as snow"

(A) (x) (tnss) (B)

However, in practice, depending on each case, one can change the order of comparison or omit some elements in the model. Specifically, we have variations of the comparison structure model, such as:

Reversing the order of comparison: (x) A tness B.

Reversing the order of comparison: (x) A tness B

Cut down on a part of the comparison word: A (x) B or A-B

Adding "so much/many.

Using "is" as the comparison word: A is B

3.1.2 Overview of the Reading sub-subject in the Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series.

The Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series consists of 2 volumes with 128 reading texts of different types of documents, including 115 prose and 13 poems. Specifically:

Volume 1: includes 65 reading texts with 2 poems and 63 prose.

Volume 2: includes 63 reading texts with 11 poems and 52 prose. The contents of the Contents of Reading exercises in the Vietnamese textbook for grade 1 are quite interesting and attractive based on the new letters and syllables learned. The Reading exercises in the Vietnamese textbook for grade 1 are organized into main topics such as family, school, and nature

Through a diverse system of artistic documents, stories, and scientific newspapers, the authors have selected and included 64 reading exercises in the Vietnamese textbook for grade 2, including 39 prose and 25 poems. Specifically:

+ Volume 1: includes 34 reading exercises with 15 poems and 19 prose.

+ Volume 2: includes 30 reading exercises with 10 poems and 20 prose.

The Reading sub-subject in grade 2 continues to reinforce and improve skills such as smooth reading, correct reading, fluent reading, and expressive reading of a poem or a short story. Students will initially learn to read silently, understand, and grasp the main idea of a short passage, and practice their ability to memorize some short syllable texts. The contents of the Reading exercises are expanded and richer than those in grade 1. The lessons in the textbook are arranged according to 5 major themes: I am a young sprout, I go to school, I stay at home, I love nature, I love my homeland Vietnam.

- The Vietnamese textbook for grade 3 consists of 62 reading exercises, including 42 prose and 20 poems. Specifically

+ Volume 1: includes 32 reading exercises (11 poems and 21 prose)

+ Volume 2: includes 30 reading exercises (9 poems and 21 prose)

The Reading sub-subject in grade 3 continues to reinforce and improve skills such as smooth reading, silent reading with a faster pace, and at the same time, takes another step in improving expressive reading skills (expressing emotions, attitudes through the appropriate tone of voice with events, images, emotions, and character traits in the passage). The contents of the Reading exercises are expanded and richer than those in the lower grades. The lessons in the textbook are organized into 4 major themes: young sprouts, community, country, and shared home. The reading exercises have more content related to social life, history, and culture, and also introduce more complex language structures

3.2. Characteristics of the structure and meaning of comparison in the Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series

3.2.1. Characteristics of the structure of comparison in the Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series

In the 254 surveyed texts, there were 135 comparisons, with 5 types of comparison structures. The following are examples and analysis for each type of structure

- Structure A + tns + B, for example:

"Chạy như lăn tròn" (Running like rolling in a circle)

(In which: A: Running

tns: like

B: rolling in a circle)

With the A + tns + B comparison structure, the author has identified or likened two different objects or phenomena (A and B), even though they have many characteristics. This open comparison method requires the listener to contemplate and associate to choose which characteristic(s) is fundamental and is considered to exist in both objects or phenomena, so that the author can use it as a basis for comparison.

- Structure A + x + tns + B, for example:

"It glides like a dance" (windsurfing)

(In which: A: It

x: glides

tns: like B: a dance)

In this comparison structure, the author uses the word "x" to indicate a specific action or movement that is similar between A and B, and the word "tns" to indicate the similarity in overall appearance or movement. This comparison structure is more concrete and easier for the listener to understand than the A + tns + B structure.

- Structure $x + \text{tnss} + B$, for example:

Slow as a snail (Going back home for Tet holiday)

(Where: x : slow

tnss : as

B : a snail)

With this type of comparison, A - the phenomenon or object, is often the subject hidden and only one characteristic is mentioned. It is a nondescript phenomenon or object, implicitly understood to be the speaker, the other person, both, or someone else... who is it or It doesn't matter who? That evokes the listener's feeling and creates an association and the basis for empathy between the listener and the author.

Structure $\text{tnss} + B + A + x$, for example:

Like everything else, the child also works (Working is really fun)

(Where: tnss : like

B : everything else

A : the child

x : works)

In this type of structure, the position of the comparative element has been changed: the comparison word replaces the position of the element to be compared, the comparative element replaces the position of the comparative aspect element, the element to be compared replaces the position of the comparison word, and the comparative aspect element replaces the position of the comparative element. By reversing this structure, the comparative aspect element is emphasized (by placing it at the end of the sentence).

- Structure $A + x + B$, for example:

White teeth jasmine flowers (My two hands)

(Where: A : Teeth

x : white

B : jasmine flowers)

With the structure $A + x + B$, the author presents an object along with a certain characteristic of it ($A + x$) to compare it with another type of phenomenon or object (B) but without using a comparison word. This comparison method has the effect of suggesting a certain characteristic in the compared object (B) to the listener.

The comparison structures in the Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 are very diverse and rich. In addition to the complete comparison structure consisting of four elements (the compared entity, the comparison aspect, the comparison word, the compared element), there are also models that omit elements and models that reverse the order. Among the 5 comparison structures used, the A + x + tns + B structure is the most popular, followed by the A + tns + B structure. The remaining structures are not used frequently (some structures appear only once or twice). However, it is these special variations that demonstrate the dynamic and fascinating transformation in the use of language in the comparison method in the Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3

3.2.2. Semantic characteristics of comparisons in the reading texts, Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series

The elements being compared in Vietnamese reading textbooks for grades 1, 2, and 3 reflect the world of objects and phenomena in the author's perspective. In this world, the author pays special attention to and expresses comparisons, especially in the method of comparison. These elements can be humans and things related to humans (natural and social worlds).

The elements being compared include natural and social worlds (outside of humans): clouds, sunlight, sails, green color, stone statues,...

In Reading text of Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3, there are often words indicating the elements being compared belonging to the semantic fields of "human" and "nature." Among these words, the characters are used the most, followed by parts of the human body, then actions, qualities, and internal spirit. In terms of the elements being compared belonging to the semantic field outside of humans, attention is paid to specific objects and phenomena, using comparisons to describe natural and abstract phenomena.

The comparative elements are essential in the structure of comparisons because there must be something to compare. Understanding the semantic fields of the comparative elements in reading text can help readers better understand the aesthetic and moral values as well as the writing style of the author in selecting the standard object to clarify the compared object. Just like the elements being compared, there are two notable semantic fields in the elements being compared, which are:

- The comparative element belong to humans: children, girls, adults, farmers,...
- The comparative element belong to the natural and social worlds (outside of humans): the moon, rain, the turtle, snow, birds,...

The words indicating the elements being compared mainly belong to two semantic fields: human and outside of human (natural and social worlds). Among them, using objects and phenomena of the natural and social worlds (outside of humans) as a comparison object is common. In this semantic field of the elements being compared, the words indicating the

comparative elements in reading texts often include familiar and diverse natural objects and phenomena. In the semantic field of humans, the characters are prominent, followed by the characteristics of the person, occupation, and age.

Based on the two elements to be compared (A) and the comparative element (B), we can observe the following semantic correlations between these elements:

- A belongs to humans - B is outside of humans. This is a semantic correlation between the compared element, which includes characters; actions, qualities, and body parts of humans, and the compared element, which includes specific or abstract natural phenomena and objects.

- A is outside of humans - B belongs to humans. This is a semantic correlation between the compared element, which includes specific or abstract natural phenomena and objects, and the compared element, which includes characters; actions, qualities, and body parts of humans.

- A is outside of humans - B is outside of humans. This is a semantic correlation between the element to be compared and the comparative element, both of which are specific or abstract natural phenomena and objects.

- A belongs to humans - B belongs to humans. This is a semantic correlation between the compared element and the compared element, both of which include characters; internal world, mind; actions, qualities, and body parts of humans

With this comparison method, the texts pay special attention to humans and the natural world, bringing new insights, discoveries, and exciting feelings about humans and the nature around us, making the texts captivating and appealing to readers and listeners

4. CONCLUSION

In the reading texts of Vietnamese textbooks for grades 1, 2, and 3 of the Kite book series, the comparative method appears in many diverse types, contributing to demonstrating a unique creative personality in terms of artistic language, morphology, and semantics. Through the unique and novel comparison images in the texts, readers and listeners can have new and diverse perceptions about life around them at different levels and express their agreement. Moreover, understanding and mastering the comparative method in the reading texts will help teachers achieve high effectiveness in teaching, guide students in a specific and clear way to identify and appreciate artistic values, apply poetic language in writing, and enhance students' capacity. Students will have more enthusiasm for learning and a higher sense of self-study. They will actively think and participate in the learning process. Therefore, the learning process will achieve high effectiveness and contribute to improving the quality of education. This is also one of the important requirements of the current trend of education development.

ACKNOWLEDGEMENT

This research is funded by Tan Trao University in Tuyen Quang, Viet Nam.

REFERENCE

- [1] Diep Quang Ban (2003), *Vietnamese Grammar*, Education Publishing House, Hanoi.
- [2] Do Huu Chau (1999), *Vietnamese Vocabulary and Semantics*, Education Publishing House, Hanoi.
- [3] Ha Chau (1966), Comparisons in Contemporary Folk Poetry, *Literature Journal*, No. 9.
- [4] Mai Ngoc Chu, Vu Duc Nghieu, Hoang Trong Phien (2006), *Linguistics Foundation and Vietnamese Language*, Education Publishing House, Hanoi.
- [5] Nguyen Duc Dan (1998), *Pragmatics*, Education Publishing House, Hanoi.
- [6] Hoang Van Hanh (1976), "On the Nature of Comparative Idioms in Vietnamese", *Language Journal*, No. 1, pp. 11-19.
- [7] Luu Quy Khuong (2003), "Logical and Verbal Comparisons", *Language Journal*, No. 16.
- [8] Han Thi Thu Huong (2010), *Methods of Comparison in Trinh Cong Son's Lyrics*, Thai Nguyen University, code 60.22.01.
- [9] Vietnamese Textbook for Grade 1 Canh Dieu (Volume 1-2), Ho Chi Minh City Pedagogical University Publishing House.
- [10] Vietnamese Textbook for Grade 2 Canh Dieu (Volume 1-2), Ho Chi Minh City Pedagogical University Publishing House.
- [11] Vietnamese Textbook for Grade 3 Canh Dieu (Volume 1-2), Ho Chi Minh City Pedagogical University Publishing House.
- [12] Đinh Trọng Lạc (editor), Nguyễn Thái Hòa (2004), *Vietnamese Language Learning Styles*, Education Publishing House, Hanoi.
- [13] Bui Duc Thao (2002), "On Comparisons in Vietnamese", *Proceedings of Young Linguists Conference*, Vietnam Linguistics Association, Hanoi.
- [14] Nguyen Quy Thanh (2000), "Grammar and Semantics of Vietnamese Proverbs in "A is B" form", *Proceedings of Young Linguists Conference*, Vietnam Linguistics Association, Hanoi.
- [15] Nguyen Thanh (1974), "A Preliminary Study on Comparisons in Speaking and Writing of President Ho Chi Minh", *Language Journal*, No. 2

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC MÔN TIẾNG VIỆT LỚP 2 THÔNG QUA TRÒ CHƠI HỌC TẬP Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TIỂU HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH TUYỀN QUANG

Nguyễn Hải Yên, Phạm Thị Huyền

Giảng viên khoa GD Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Phương pháp trò chơi học tập đã và đang được các giáo viên tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyen Quang sử dụng trong quá trình dạy học, trong đó có môn Tiếng Việt tuy nhiên vẫn còn nhiều hạn chế. Ở một số trường học cơ sở phòng học, máy móc thiết bị chưa đầy đủ, nhất là các trường tiểu học vùng cao, vùng khó khăn. Mặt khác, một số giáo viên trong quá trình dạy học chưa có sự sáng tạo, linh hoạt, đổi mới khi vận dụng phương pháp trò chơi học tập. Một số giáo viên còn chưa nắm được những yêu cầu, quy trình thiết kế và cách tổ chức một trò chơi học tập, dẫn đến bài dạy diễn ra một cách rập khuôn, máy móc, trò chơi học tập chưa có sự đổi mới, sáng tạo gây ra nhàm chán cho học sinh và hiệu quả học tập không cao. Bài viết dựa trên những vấn đề lý luận và thực tế khi sử dụng trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 đồng thời đưa ra những biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Việt thông qua trò chơi học tập. Qua việc tổ chức trò chơi học tập sẽ giúp cho học sinh tiếp nhận kiến thức một cách dễ dàng hơn, hào hứng hơn, giờ học nhẹ nhàng, hiệu quả; giúp cho việc rèn luyện các kỹ năng tiếng Việt đạt kết quả cao hơn.

Từ khóa: Nâng cao chất lượng dạy học, môn Tiếng Việt, trò chơi học tập, trường tiểu học, học sinh lớp 2

IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING VIETNAMESE GRADE 2 THROUGH LEARNING GAMES IN SOME PRIMARY SCHOOLS IN TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The learning game method has been used by primary school teachers in Tuyen Quang province in the teaching process, including Vietnamese, but there are still many limitations. In some elementary schools, classrooms and equipment are inadequate, especially in highland and disadvantaged primary schools. On the other hand, some teachers in the teaching process have not been creative, flexible and innovative when applying the learning game method. Some teachers still do not understand the requirements, design process and how to organize a learning game, leading to the teaching taking place in a stereotypical, mechanical, learning game without innovation and creativity. create boredom for students and low learning efficiency. The article is based on theoretical and practical problems when using learning games in teaching Vietnamese for grade 2 and offers measures to improve the quality of Vietnamese language

teaching through learning games. Through the organization of learning games, it will help students to receive knowledge more easily, more excitedly, and have gentle and effective lessons; helps to practice Vietnamese skills to achieve higher results.

Keywords: Improving the quality of teaching, Vietnamese subjects, learning games, primary schools, 2nd grade students

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Mục tiêu của giáo dục tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 chỉ rõ: “Chương trình giáo dục tiểu học giúp học sinh hình thành và phát triển những yếu tố căn bản đặt nền móng cho sự phát triển hài hòa về thể chất và tinh thần, phẩm chất và năng lực; định hướng chính vào giáo dục về giá trị bản thân, gia đình, cộng đồng và những thói quen, nề nếp cần thiết trong học tập và sinh hoạt” [2.tr6].

Để thực hiện mục tiêu giáo dục tiểu học nói chung và để nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 nói riêng thì trường tiểu học cần phải tích cực đổi mới phương pháp dạy học trong công tác giáo dục. Ở tiểu học, trò chơi học tập được sử dụng khá phổ biến trong nhiều hoạt động học tập của hầu hết các môn học khác như hoạt động khởi động, khám phá, luyện tập vận dụng,... Trò chơi học tập là một hoạt động học trong đó có sử dụng phương pháp trò chơi, trò chơi học tập có nội dung bổ ích, phù hợp với nhận thức của các em, tác động đến khả năng tư duy, phát triển ngôn ngữ... là hoạt động vui chơi đặc biệt mà các em hứng thú nhất.

Điều đặc biệt ở tiểu học lứa tuổi đầu cấp (lớp 1,2,3), các em vừa chuyển từ mầm non lên tiểu học, thay đổi hoạt động chủ đạo từ “chơi là chính” sang “học là chính” vì vậy một số em sẽ “sốc” về tâm lý, sự duy trì tập trung và hứng thú bị hạn chế, với mong muốn được tiếp thu kiến thức một cách nhẹ nhàng và vui vẻ thông qua hoạt động vui chơi. Vì vậy, việc vận dụng trò chơi học tập, sẽ giúp cho các em củng cố, khắc sâu, lĩnh hội nội dung bài học một cách dễ dàng, tạo cho các em niềm say mê, hứng thú trong quá trình học tập. Các trò chơi được đưa vào môn học Tiếng Việt một cách khoa học, thường xuyên thì chất lượng dạy học chắc chắn sẽ ngày được nâng cao.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

a. Mục tiêu chính của đề tài: Trên cơ sở nghiên cứu lý luận về trò chơi học tập và thực tiễn vận dụng trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 đề xuất một số biện pháp vận dụng trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 cho học sinh, qua đó góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học.

b. Phương pháp nghiên cứu: Để thực hiện đề tài chúng tôi đã sử dụng các nhóm phương pháp nghiên cứu sau

** Phương pháp nghiên cứu lý luận:* Chúng tôi tiến hành sưu tầm, đọc, phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa và khái quát hóa các tài liệu lý luận có liên quan đến vấn đề trò chơi học

tập nhằm thu thập thông tin trên cơ sở nghiên cứu các văn bản tài liệu, các công trình nghiên cứu khoa học có liên quan làm cơ sở lý luận cho đề tài.

** Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn*

- Phương pháp quan sát: Chúng tôi tiến hành quan sát các biểu hiện bề ngoài về thái độ, hành vi trong học tập của học sinh lớp 2 ở một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang.

- Phương pháp phỏng vấn: Phương pháp này nhằm thu thập những thông tin về thực trạng sử dụng trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 hiện nay. Thông qua trò chuyện với giáo viên và học sinh lớp 2 ở một số trường tiểu học của Tuyên Quang, chúng tôi tìm hiểu một số vấn đề có liên quan đến sử dụng trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2.

- Phương pháp điều tra: Chúng tôi sử dụng phương pháp này nhằm tìm hiểu thêm về thực trạng sử dụng phương pháp trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 của giáo viên và học sinh thông qua khảo sát trên phiếu điều tra.

** Phương pháp thực nghiệm sư phạm:* Chúng tôi tiến hành thực nghiệm sư phạm tại trường tiểu học để kiểm tra sự hợp lý và hiệu quả của các trò chơi học tập và kế hoạch dạy học đã xây dựng.

** Nhóm phương pháp nghiên cứu hỗ trợ:* bảng biểu, sơ đồ, tính phần trăm để xử lý các số liệu thu thập được...

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Cơ sở lý luận

3.1.1. Một số phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học

3.1.1.1. Khái niệm phương pháp dạy học

Tác giả Nguyễn Hữu Hợp, trong cuốn “*Lý luận dạy học tiểu học*, (NXB ĐH Sư phạm, 2013, tr. 97) đã nêu “Theo cách hiểu chung nhất, phương pháp là cách thức, con đường đạt mục tiêu, mục đích đề ra”. Tác giả cũng đã nêu “Phương pháp dạy học tiểu học là cách thức, con đường tổ chức các hoạt động học tập cho học sinh tiểu học do giáo viên tiểu học tiến hành nhằm giúp học sinh tiểu học đạt được mục tiêu đã đề ra.” [11]

Theo tác giả Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường, trong cuốn *Lý luận dạy học hiện đại*, (NXB ĐH Sư phạm, 2018, tr.97) đã nêu: “Phương pháp dạy học mô tả những hình thức và cách thức của việc tổ chức và thực hiện các quá trình dạy và học có mục đích và có kế hoạch.” [12]

Thuật ngữ phương pháp dạy học được bắt nguồn từ tiếng Hy Lạp (Methodos) có nghĩa là con đường, cách thức hoạt động để nhằm đạt được mục đích. Theo đó phương pháp dạy học được hiểu là phương thức đạt tới mục tiêu, những hoạt động có trật tự nhất định đã được

sắp xếp. Phương pháp dạy học gắn bó chặt chẽ với lý luận, từng lĩnh vực khoa học có những phương pháp riêng. Phương pháp dạy học là những cách thức, hình thức tổ chức hoạt động dạy học của giáo viên và hoạt động học tập của học sinh. Phương pháp dạy điều khiển, quyết định phương pháp học, Tuy nhiên phương pháp học tập được quyết định bởi kết quả học tập của học sinh.

Như vậy: phương pháp dạy học là sự phối hợp thống nhất cách thức hoạt động giữa hoạt động của thầy và hoạt động của trò. Trong đó, hoạt động của giáo viên được tiến hành dưới vai trò chủ đạo nhằm thực hiện tối ưu mục tiêu và các nhiệm vụ dạy học.

3.1.2. Một số phương pháp dạy học ở tiểu học

- Nhóm các phương pháp dạy học dùng lời nói
- Nhóm các phương pháp dạy học trực quan
- Nhóm các phương pháp dạy học thực tiễn

3.1.3. Trò chơi và trò chơi học tập

3.1.3.1. Khái niệm trò chơi

Theo từ điển tiếng Việt của tác giả Hoàng Phê: “*Trò chơi là hoạt động bày ra để vui chơi, giải trí*” [Từ điển tiếng Việt, 2008, NXB Đà Nẵng; tr.1284] nhiều nhà nghiên cứu cũng chỉ ra, trò chơi là một hình thức hoạt động vui chơi mang tính chủ đề, đây là một hoạt động có nội dung cấu trúc, quy luật nhất định cần tuân thủ. Ở trường tiểu học, với đặc trưng về đặc điểm tâm sinh lý riêng, chuyển từ lứa tuổi mầm non với hoạt động “chơi là chính” sang giai đoạn tiểu học với hoạt động chủ đạo “học là chính” việc sử dụng trò chơi trong các hoạt động học tập, vui chơi, hoạt động ngoại khóa, trải nghiệm là hết sức quan trọng và ý nghĩa.

Trò chơi là một hình thức vui chơi mang một chủ đề, một nội dung nhất định, có cấu trúc. Trong giáo dục học, giáo dục tiểu học cũng luôn nhấn mạnh việc tổ chức trò chơi học tập chiếm vị trí quan trọng trong phương pháp dạy học. “Trò chơi là một hình thức tổ chức dạy học nhẹ nhàng, hấp dẫn, lôi cuốn học sinh vào học tập tích cực, vừa chơi, vừa học, và học có kết quả” [7]

3.1.3.2. Khái niệm trò chơi học tập

Theo nhà sư phạm nổi tiếng N. K. Crupxkaia thì “Trò chơi học tập không những là phương thức nhận biết thế giới, là con đường dẫn dắt trẻ đi tìm chân lý mà còn giúp trẻ xích lại gần nhau, giáo dục cho trẻ tình yêu quê hương, lòng tự hào dân tộc. Trẻ em không chỉ học trong lúc học mà còn học trong lúc chơi. Chơi với trẻ vừa là học, vừa là lao động, vừa là hình thức giáo dục nghiêm túc” [9]

Trò chơi là một loại hình hoạt động sống của con người là. Trò chơi có chủ đề, nội dung, quy định nhất định. Bản chất của phương pháp sử dụng trò chơi học tập là dạy học thông qua việc tổ chức hoạt động của học sinh. Dưới sự hướng dẫn của giáo viên học sinh

được tham gia các trò chơi học tập nhằm củng cố kiến thức và truyền tải mục tiêu của bài học. Luật chơi (cách chơi) thể hiện nội dung và phương pháp học, đặc biệt là phương pháp học tập có sự hợp tác và tự đánh giá.

3.1.4. Tác dụng của trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2

Trò chơi học tập là một hoạt động vui chơi, mà động cơ của nó nằm trong chính quá trình hoạt động của bản thân trò chơi chứ không nằm ở kết quả trò chơi. Bên cạnh chức năng giải trí, nó còn giúp học sinh củng cố kiến thức thói quen học tập, kỹ thuật một cách hứng thú. Việc sử dụng trò chơi học tập sẽ thu hút mức độ tập trung của học sinh. Những kiến thức khô khan và cứng nhắc sẽ được chuyển hóa một cách hấp dẫn, sinh động dưới hình thức trò chơi, nhờ đó lượng kiến thức mà học sinh tiếp nhận được nhiều hơn, kết quả học tập của học sinh sẽ tăng lên.

Trò chơi học tập tiếng Việt giúp phát triển năng lực trí tuệ, trí tưởng tượng, khả năng linh hoạt, độc lập sáng tạo rất cần thiết cho hoạt động học tập, nhờ sử dụng trò chơi học tập mà quá trình dạy học trở thành một hoạt động vui và hấp dẫn hơn, cơ hội học tập đa dạng hơn. Trò chơi không chỉ là phương tiện mà còn là phương pháp giáo dục.

3.1.5. Nội dung trong chương trình Tiếng Việt lớp 2 hiện nay

Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 2018 nêu rõ nội dung chương trình môn Tiếng Việt lớp 2 như sau [2]

3.1.5.1. Về nội dung kiến thức môn Tiếng Việt lớp 2

a. Kiến thức tiếng việt

b. Kiến thức văn học

c. Ngữ liệu

** Văn bản văn học*

** Văn bản thông tin*

3.1.5.2. Phương pháp dạy học môn Tiếng Việt lớp 2

Một số phương pháp dạy học phát triển năng lực trong môn Tiếng Việt lớp 2 như sau: Phương pháp phân tích ngôn ngữ, phương pháp luyện theo mẫu, phương pháp giao tiếp

Ngoài ba phương pháp dạy học đặc thù của môn Tiếng Việt, trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2, GV thường kết hợp sử dụng hiệu quả một số phương pháp dạy học sau:

- Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề

- Phương pháp Hỏi – Đáp

Phương pháp Đóng vai

- Phương pháp Thảo luận nhóm

- Sử dụng Trò chơi học tập,...

3.2. Thực trạng sử dụng phương pháp trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 ở một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang

3.2.1. Nội dung khảo sát

- Nội dung khảo sát là tổng hợp ý kiến về một số mặt:

+ Nhận thức của giáo viên và học sinh về sự cần thiết của việc sử dụng trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2

+ Thực trạng về cách thức lựa chọn thời điểm, cách tiến hành, phổ biến luật chơi, hiệu quả của trò chơi, cách quản lý và đánh giá sau khi trò chơi kết thúc.

+ Tìm hiểu nguyên nhân ảnh hưởng đến việc sử dụng trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 ở một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang.

3.2.2. Kết quả khảo sát

* Kết quả khảo sát giáo viên

- Đánh giá về tầm quan trọng của việc sử dụng trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt tại trường tiểu học, tôi đã đưa ra 3 mức độ, tìm hiểu giữa các giáo viên trong trường để xác định mức độ mà giáo viên cho là phù hợp. Chúng tôi đã tiến hành khảo sát giáo viên kết quả thu được như sau:

Bảng 1. Kết quả khảo sát nhận thức tầm quan trọng của việc sử dụng trò chơi học tập

Mức độ quan trọng	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Quan trọng	25	71,4
Không quan trọng	4	11,4
Không có ý kiến	6	17,2

Như vậy, qua kết quả tìm hiểu đa số giáo viên đều nhận thấy được việc sử dụng trò chơi học tập trong dạy học ở tiểu học là quan trọng. Sử dụng trò chơi học tập trong dạy học Tiếng Việt đóng vai trò hỗ trợ rất lớn trong việc hình thành cho HS tri thức mới, ứng dụng những tri thức đã học vào thực tiễn.

Khi sử dụng phương pháp trò chơi học tập, một vấn đề được các thầy cô giáo quan tâm tới đó là lựa chọn thời điểm tổ chức trò chơi sao cho hợp lý, bởi trong quá trình dạy học lúc nào cũng có 4 hoạt động chính: Hoạt động Khởi động, hoạt động Khám phá, hoạt động Thực hành – Luyện tập, hoạt động Vận dụng. Để đạt được hiệu quả cao trong giờ học cần lựa chọn hoạt động tổ chức trò chơi cho hợp lý. Tìm hiểu về vấn đề này chúng tôi đã tiến hành sử dụng phiếu điều tra, kết quả như sau:

Bảng 2: Ý kiến của giáo viên về cách thức lựa chọn thời điểm tổ chức trò chơi trong dạy học Tiếng Việt lớp 2

STT	Các hoạt động	Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Khởi động	3	8,6
2	Khám phá	8	22,8
3	Thực hành - Luyện tập	10	28,6
4	Vận dụng	12	34,2
5	Tất cả hoạt động trong một tiết học.	2	5,8

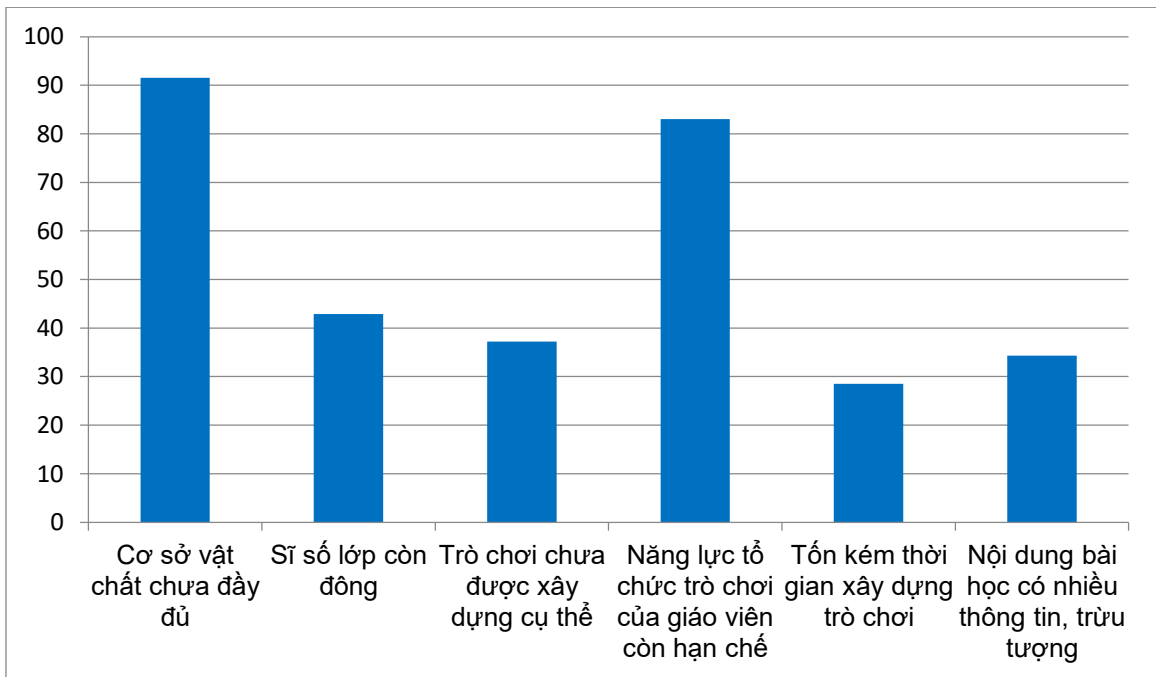
Nhìn vào bảng số liệu trên ta thấy giáo viên lựa chọn thời điểm tổ chức trò chơi ở hầu hết các hoạt động, nhưng chiếm Tỷ lệ nhiều nhất là hoạt động vận dụng (34,2 %) và thực hành - luyện tập (28,6 %); có 5,8 % giáo viên lựa chọn thời điểm tổ chức trò chơi ở cả 4 hoạt động.

Qua dự giờ, khảo sát thực tế ở lớp 2 ở Trường Tiểu học Lăng Can và trường Tiểu học Bình An, tôi nhận thấy các em học sinh rất hào hứng, tích cực khi trong quá trình dạy học có sử dụng phương pháp trò chơi. Mặc dù trong hoạt động Khởi động các em được tham gia chơi “Câu đố thử tài” nhưng các em vẫn thích được chơi trò chơi. Trong hoạt động Vận dụng, GV tổ chức trò chơi “Thi đọc truyện theo vai” các em học sinh rất hào hứng, nhiệt tình tham gia trò chơi. Qua trò chơi, phát huy cho học sinh tính tưởng tượng và nắm vững được cốt truyện để kể lại được câu chuyện một cách hay nhất, sáng tạo nhất.

- Tìm hiểu về một số khó khăn của GV khi sử dụng trò chơi học tập, chúng tôi thu được kết quả sau đây:

Bảng 3. Bảng khảo sát khó khăn của GV khi sử dụng trò chơi học tập

STT	Một số khó khăn khi GV sử dụng trò chơi học tập	Kết quả	
		Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Cơ sở vật chất chưa đầy đủ	32	91,5
2	Sĩ số lớp còn đông	15	42,9
3	Trò chơi chưa được xây dựng cụ thể	13	37,2
4	Năng lực tổ chức trò chơi của giáo viên còn hạn chế	29	83
5	Tốn kém thời gian xây dựng trò chơi	10	28,5
6	Nội dung bài học có nhiều thông tin, trừu tượng	12	34,3
7	Sự tập trung và khả năng ghi nhớ của học sinh chưa cao	30	85,8



Biểu đồ 1. Một số khó khăn của GV khi sử dụng trò chơi học tập

Qua bảng và biểu đồ trên kết quả trên, chúng ta thấy hầu hết GV đánh giá khó khăn lớn nhất khi sử dụng trò chơi học tập là cơ sở vật chất (chiếm 91,5%), sự tập trung ghi nhớ của học sinh (chiếm 85,8%), năng lực tổ chức trò chơi của GV hạn chế (chiếm 83 %), còn lại là các nguyên nhân như: sĩ số lớp đông, nội dung bài học trừu tượng,... Đây chính là một số khó khăn khách quan và chủ quan ảnh hưởng đến việc vận dụng trò chơi học tập tại trường tiểu học Bình An và trường Tiểu học Lăng Can.

*** Kết quả khảo sát học sinh**

Qua khảo sát bằng phiếu và trao đổi phỏng vấn học sinh trường tiểu học Lăng Can và trường tiểu học Bình An về thực trạng sử dụng trò chơi học tập đã thu được một số kết quả như sau

- Khảo sát thái độ của HS khi tham gia trò chơi học tập môn Tiếng Việt, thu được kết quả

Bảng 4. Thái độ khi tham gia trò chơi học tập của học sinh

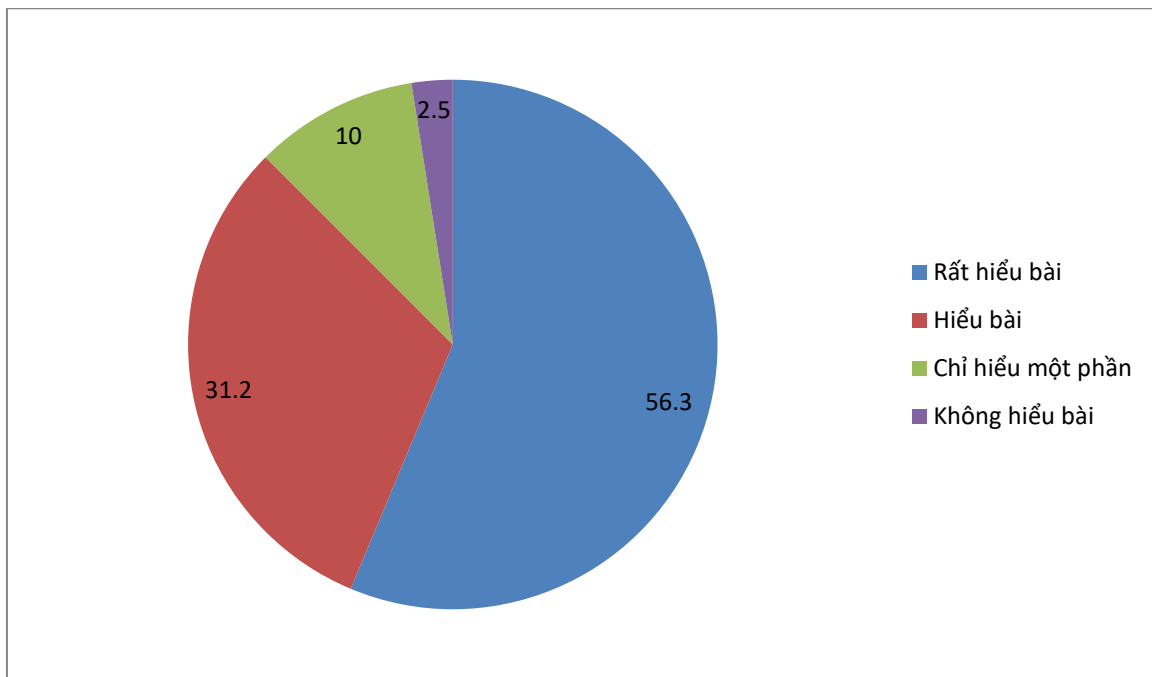
STT	Biểu hiện của học sinh khi tham gia trò chơi học tập	Kết quả	
		Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Hào hứng tham gia trò chơi, thảo luận với bạn bè giải quyết trò chơi	55	68,7
2	Tìm mọi cách đối phó với giáo viên	7	8,8
3	Phớt lờ không quan tâm đến trò chơi	8	10
4	Nhút nhát, rụt rè, chưa mạnh dạn tham gia trò chơi	10	12,5

Qua bảng số liệu và biểu đồ ta thấy hầu hết học sinh hào hứng tham gia trò chơi, thảo luận với bạn bè giải quyết trò chơi (chiếm 68,7 %), có 8,8 % học sinh tìm mọi cách đối phó với giáo viên, 10% phớt lờ không quan tâm đến trò chơi và 12,5 % học sinh nhút nhát, rụt rè, chưa mạnh dạn tham gia trò chơi.

- Về mức độ hiểu bài của HS khi GV sử dụng trò chơi học tập được sử dụng trong dạy học môn Tiếng Việt, chúng tôi thu được kết quả:

Bảng 5. Mức độ hiểu bài của học sinh khi GV sử dụng trò chơi học tập

STT	Mức độ hiểu bài của học sinh	Học sinh	
		Số phiếu	Tỷ lệ (%)
1	Rất hiểu bài	45	56.3
2	Hiểu bài	25	31,2
3	Chỉ hiểu bài một phần	8	10
4	Không hiểu bài	2	2,5



Biểu đồ 2. Mức độ hiểu bài của HS khi GV vận dụng trò chơi học tập

3.2.3. Đánh giá thực trạng sử dụng phương pháp trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 ở một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang

Thông qua khảo sát, chúng tôi nhận thấy, hầu hết các giáo viên đều có nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng, vai trò của việc sử dụng trò chơi học tập trong dạy học nói chung và dạy học môn Tiếng Việt nói riêng. Bởi dạy học theo hướng tích cực, sử dụng phương pháp trò chơi học tập giúp nâng cao tính tích cực của học sinh, giúp học sinh có hứng thú trong

việc học, lĩnh hội tri thức và rèn kỹ năng tự chủ, giải quyết vấn đề, sáng tạo, giao tiếp. Đồng thời giúp giáo viên truyền thụ bài hiệu quả, học sinh tiếp thu kiến thức một cách nhẹ nhàng, ghi nhớ lâu bền hơn. Trò chơi học tập làm cho quá trình dạy học đạt hiệu quả cao hơn. Qua đó, góp phần thực hiện đổi mới phương pháp dạy học hiện nay, cải thiện không khí lớp học. Ở nhà trường, hầu hết giáo viên chưa áp dụng hiệu quả phương pháp này do trò chơi chưa được xây dựng một cách hệ thống, năng lực tổ chức trò chơi của giáo viên còn hạn chế.

Tuy nhiên trong quá trình khảo sát, dự giờ thực tế và trao đổi với giáo viên của khối lớp 2 tại hai trường, tôi tìm hiểu được những khó khăn của giáo viên trong khâu tổ chức dạy học có sử dụng phương pháp trò chơi như sau: Sĩ số lớp còn khá đông, học sinh còn trong độ tuổi ham chơi, khả năng tập trung và ghi nhớ chưa cao. Trường học còn nằm trong những vùng khó khăn nên diện tích phòng học còn hẹp, học sinh và giáo viên bị hạn chế trong quá trình hoạt động, tại một số phòng học chưa có máy chiếu hay tivi vậy muốn dạy học có sử dụng phương pháp trò chơi giáo viên phải đổi phòng học giữa các lớp điều này gây mất thời gian cho học sinh và giáo viên, và vì thế việc sử dụng phương pháp trò chơi không được thường xuyên sử dụng. Nhiều giáo viên còn chưa có kinh nghiệm tổ chức các trò chơi, chưa nắm được lý luận của phương pháp trò chơi, kiến thức chuyên môn chưa sâu rộng, một số ít chưa nhận thức được đúng đắn về tầm quan trọng, tác dụng của trò chơi học tập. Một số giáo viên có sử dụng trò chơi học tập nhưng còn thiếu linh hoạt, sáng tạo trong khâu tổ chức trò chơi. Trò chơi chưa có sự sáng tạo gây nhàm chán cho học sinh, chưa phát huy được năng lực học sinh. Ngoài ra một số học sinh của hai trường là người dân tộc thiểu số, Hoàn cảnh gia đình khó khăn, các em còn rụt rè, nhút nhát, e ngại khi tham gia các hoạt động tập thể, các trò chơi học tập.

3.3. Đề xuất một số biện pháp nâng cao hiệu quả sử dụng phương pháp trò chơi học tập trong dạy học môn tiếng Việt lớp 2 ở một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang

3.3.1. Biện pháp nâng cao nhận thức của giáo viên về vai trò của trò chơi học tập trong dạy học

Mỗi giáo viên cần phải không ngừng học tập trau dồi, nâng cao trình độ để thích ứng với những thay đổi của cuộc đời mới giáo dục. Mỗi giáo viên phải nhận thức được vai trò của mình với sự đổi mới của nền giáo dục theo hướng phát triển năng lực “lấy học sinh làm trung tâm”. Giáo viên là người linh hoạt, chủ động, sáng tạo từ khâu thiết kế, tổ chức, đánh giá,... cho học sinh trong các hoạt động, học sinh được phát huy sự chủ động, phát triển năng lực của mình để chiếm lĩnh tri thức dưới sự hướng dẫn của thầy cô. Để làm được điều này, mỗi GV cần không ngừng học hỏi, nắm bắt và cập nhật thông tin trên các phương tiện truyền thông liên quan, thường xuyên tìm đọc sách hướng dẫn, tài liệu tham khảo cách sử dụng phương tiện hiệu quả, phù hợp, trao đổi, trò chuyện với bạn bè đồng nghiệp về những kinh nghiệm, hình thức tổ chức trò chơi học tập hợp lý phù hợp nội dung bài học, các chủ đề, phù hợp với HS và điều kiện thực tế lớp học. Giáo viên cần nhận thấy phương pháp trò chơi học tập là phương pháp dạy học tích cực, từ đó không ngừng tìm tòi, sáng tạo và chuẩn bị thật kỹ

các khâu tổ chức một trò chơi học tập. Không những vậy giáo viên cần trang bị những “thủ thuật” khi tổ chức trò chơi tránh gây sự nhàm chán, đơn điệu. Từ đó, tạo ra không khí lớp học sôi nổi, trò chơi hấp dẫn học sinh.

Ngoài ra, kiến thức chuyên môn sâu rộng, mỗi GV cần có năng lực nghiệp vụ sư phạm vững vàng có thể giải quyết tốt các vấn đề xảy ra trong quá trình dạy học. Luôn sáng tạo đổi mới trong bài dạy, xây dựng thiết kế các trò chơi học tập, luôn quan động viên, khích lệ tất cả các học sinh, nhất là các em nhút nhát tham gia trò chơi học tập.

Nhà trường và tổ chuyên môn thường xuyên tổ chức sinh hoạt chuyên môn cấp tổ, trường, cụm trường và tạo điều kiện cho các GV tham gia tập huấn về đổi mới phương pháp, kỹ thuật dạy học,...tạo điều kiện tốt nhất về cơ sở vật chất và phương pháp, phương tiện cho GV

3.3.2. Vận dụng linh hoạt các trò chơi học tập trong dạy học môn Tiếng Việt

Sử dụng trò chơi học tập chính là việc giáo viên khơi dậy hứng thú, niềm say mê học tập, khám phá, tạo không khí sôi nổi cho mỗi tiết dạy. Điều đó đòi hỏi giáo viên khi muốn tổ chức một trò chơi học tập phải xác định được yêu cầu cần đạt của tiết học, mục tiêu mà trò chơi hướng đến là gì? Cần lựa chọn trò chơi gì để phù hợp? Cách thức lựa chọn thời điểm tổ chức? Cách thức tiến hành? Để vận dụng trò chơi trong tiết dạy một cách hiệu quả, cần nghiên cứu kỹ lưỡng chương trình của từng bài dạy rồi đưa ra các trò chơi phù hợp.

Ví dụ 1: Trò chơi học tập trong phân môn Tập đọc

Trò chơi “Hái hoa”

* Mục tiêu:

- Giúp HS ôn lại các bài Tập đọc và học thuộc lòng đã học trong chương trình.
- Trả lời được các câu hỏi có liên quan đến bài đọc.
- Phát triển năng lực đọc hiểu, đọc diễn cảm, cảm nhận nội dung và ý nghĩa các bài đọc, năng lực tự học tự giải quyết vấn đề, năng lực hợp tác, giao tiếp,...

* Chuẩn bị: Chuẩn bị các bông hoa giấy để làm phiếu. Trên mỗi bông hoa ghi tên 1 bài hoặc 1 đoạn của bài tập đọc đã học trong chương trình.

* Cách tiến hành:

Bước 1: Giáo viên treo phiếu hoa lên cây để hái.

Bước 2: Từng em lên bốc hoa nhận yêu cầu của mình, thực hiện các yêu cầu ghi trên phiếu.

Bước 3: Học sinh khác nghe và nhận xét về giọng đọc của bạn và câu trả lời của bạn

Bước 4: Giáo viên tổ chức nhận xét đánh giá.

+ Bình chọn bạn đọc hay và trả lời đúng- Tuyên dương trước lớp. Với trò chơi này tôi tổ chức trong các bài: Ôn tập giữa kì và cuối học kì, để HS ôn và nắm lại được kiến thức sau quá trình học tập và tích lũy kiến thức

Ví dụ 2. Trò chơi học tập trong phân môn Kể chuyện

Trò chơi: “Thi đọc truyện theo vai”

* Mục tiêu

- Rèn kỹ năng đọc đúng và rõ ràng lời người kể chuyện; đọc đúng ngữ điệu lời nhân vật trong các truyện kể.

- Luyện kỹ năng đọc thầm và đọc hiểu văn bản; tập trung chú ý theo dõi người khác đọc để phối hợp nhịp nhàng khi đọc lời nhân vật trong truyện.

- Phát triển năng lực đọc hiểu, đọc diễn cảm, đọc phân vai, cảm nhận nội dung và ý nghĩa các bài đọc, năng lực tự học tự giải quyết vấn đề, năng lực hợp tác, giao tiếp,....

* Chuẩn bị

- Xác định câu chuyện trong SGK để thi đọc theo vai (truyện kể, truyện vui).

- Lập các nhóm thi đọc theo vai (mỗi nhóm sẽ tự phân vai: người kể chuyện và các nhân vật trong câu chuyện).

- Cử đại diện (2, 3 học sinh khá, giỏi) tham gia "Ban Giám khảo" để theo dõi, đánh giá và xếp loại (A, B, C) từng nhóm thi đọc; công bố kết quả cuối cuộc thi.

* Cách tiến hành

- Từng nhóm sẽ luyện đọc trong nhóm và sau đó lần lượt thi đọc: Người dẫn chuyện lên đứng trước các bạn, mỗi người trong nhóm cầm một cuốn SGK để đọc đúng nội dung đã được phân công (đọc lời dẫn chuyện, đọc lời nhân vật cụ thể). Các nhóm có thể có phần giới thiệu thành viên và vai được phân công.

- Khi nghe đại diện "Ban Giám khảo" hô "bắt đầu", các nhóm mới tiến hành đọc theo vai. Tiêu chuẩn xếp loại các nhóm thi đọc như sau:

+ Loại A: Đọc lời dẫn chuyện rõ ràng, chính xác; đọc lời các nhân vật rõ ràng, đúng ngữ điệu, diễn cảm đúng theo văn bản; cả nhóm phối hợp với nhau để đọc một cách nhịp nhàng, tự nhiên, có thể kết hợp các điệu bộ cử chỉ, nét mặt...

+ Loại B: Đọc lời dẫn câu chuyện rõ ràng, chính xác; đọc lời các nhân vật chưa rõ ràng, đúng ngữ điệu; cả nhóm phối hợp với nhau để đọc một cách nhịp nhàng, tự nhiên.

+ Loại C: Đọc lời dẫn câu chuyện và lời các nhân vật đều chưa rõ ràng, rành mạch; cả nhóm chưa phối hợp với nhau để đọc tốt.

- Từng nhóm tham gia thi đọc truyện theo vai (mỗi tiết Tập đọc có thể cho 2, 3 nhóm thi). "Ban Giám khảo" nhận xét, đánh giá chung và chọn nhóm đọc tốt, hoặc có thể mời cả lớp biểu quyết (giơ tay) chọn nhóm giỏi nhất để biểu dương.

Ví dụ 3. Trò chơi học tập trong phân môn Luyện từ và câu

Trò chơi “Xếp từ theo nhóm”

* Mục tiêu:

- Nhận biết nghĩa của từ bằng cách tìm ra những điểm giống nhau của các từ chỉ sự vật đồ.

- Rèn luyện trí thông, phát triển năng lực tư duy phân tích và phản ứng nhanh, năng lực tự học tự giải quyết vấn đề, năng lực hợp tác, giao tiếp,...

* Chuẩn bị: Thẻ tên các từ có trong bài. Bảng phụ ghi nội dung của bài

* Cách tiến hành:

Bước 1: Giáo viên chia nhóm; Giáo viên phát thẻ cho học sinh theo nhóm.

Bước 2: Giáo viên nêu yêu cầu, cách chơi, luật chơi.

Bước 3: Học sinh chơi trò chơi

Bước 4: Giáo viên và học sinh các nhóm nhận xét đánh giá nhóm nào gắn đúng nhiều và nhanh nhất là nhóm thắng cuộc).

3.3.3. Biện pháp tăng cường sử dụng các phương tiện, thiết bị dạy học để nâng cao hiệu quả của trò chơi học tập

Trong quá trình đổi mới giáo dục hiện nay, yêu cầu được đặt ra đối với giáo viên và học sinh là phải trang bị đầy đủ đồ dùng học tập, việc sử dụng các trang thiết bị trong các giờ học là cần thiết và quan trọng. Riêng với môn Tiếng Việt mỗi phân môn lại có yêu cầu sử dụng trang thiết bị và đồ dùng là khác nhau như: Bộ chữ cái để tập viết, tivi cho trình chiếu bài giảng, các bức tranh sử dụng cho từng phân môn... Vì vậy tổ chức trò chơi sẽ diễn ra thuận lợi hơn. Tuy nhiên, ở những trường học thuộc vùng khó khăn, việc có đầy đủ trang thiết bị và đồ dùng học tập là không hề dễ dàng. Thực tế đòi hỏi giáo viên phải sáng tạo, tận dụng các vật liệu xung quanh cuộc sống có thể tái chế, thiết kế các dụng cụ học tập có tính vận dụng. Bên cạnh đó, phía Nhà nước cần có sự quan tâm, đầu tư kinh phí cho các trường học khó khăn còn thiếu thiết bị và đồ dùng học tập được đầy đủ hơn. Sự ủng hộ nhiệt tình từ phía phụ huynh học sinh, quan tâm, chăm sóc đến môi trường sinh hoạt và tạo điều kiện tốt nhất cho các em được học tập, vui chơi.

Mặt khác mỗi GV cũng không ngừng tự sáng tạo, tự thiết kế các đồ dùng dạy học, soạn giảng các trò chơi, sáng tạo các thẻ từ, bông hoa, thẻ Ong tìm chữ, đồng hồ thông minh, bộ thẻ chữ cái ghép các âm vần, các bảng phụ, bảng thi đua,... cho các nhóm tổ trong lớp. Hoặc

tạo các món quà, các thư khen, cờ thi đua,... để vận dụng trò chơi học tập đạt hiệu quả cao, cũng như vận dụng các đồ dùng, thiết bị, tư liệu dạy học đó một cách linh hoạt, hiệu quả trong các môn học khác

3.3.4. Biện pháp tăng cường vận dụng công nghệ thông tin trong sử dụng trò chơi học tập

Một số giáo viên, sử dụng công nghệ thông tin còn hạn chế, chưa biết cách sử dụng hay chỉ sử dụng được một chút, chưa vận dụng linh hoạt được ứng dụng công nghệ thông tin vào bài dạy. Điều đó dẫn đến bài học không có tính hấp dẫn, lôi cuốn học sinh gây ra sự nhàm chán, không chú ý đến bài học hay nội dung trò chơi mà giáo viên tổ chức. Xuất phát từ đó, đòi hỏi người giáo viên phải học hỏi, trau dồi cho mình các kiến thức cơ bản về công nghệ thông tin hay nâng cao thêm trình độ ứng dụng công nghệ thông để bài dạy trở nên sinh động, giờ dạy đạt kết quả cao.

GV cần nâng cao kỹ năng sử dụng một số ứng dụng công nghệ thông tin để thiết kế các trò chơi học tập trong bài học như phần mềm Powerpoint,... Sử dụng phần mềm Powerpoint, GV có thể thiết kế các trò chơi học tập dựa trên format của một số chương trình nổi tiếng, quen thuộc trên tivi mà đa số các em học sinh đều biết như: Ai là triệu phú, chiếc nón kì diệu, Rung chuông vàng; đường lên đỉnh Olympia, hay một số hình thức sử dụng trong giải toán Violympic, trạng nguyên Tiếng Việt, Đuổi hình bắt chữ... Tất cả các trò chơi học tập đều được “biến tấu” để phù hợp với học sinh lớp 2. Các trò chơi đều được chèn hiệu ứng âm thanh thu hút Hs tham gia bài học

Ví dụ: Trò chơi “Ô chữ kì diệu”, mỗi lần chơi có thể thiết kế khoảng 8 đến 10 từ tương ứng với 8 đến 10 hàng ngang và 01 từ hàng dọc. Mỗi từ ứng các từ chỉ sự vật hoặc các tên bài tập đọc, tên nhân vật trong các bài đọc,...sau khi giải xong các từ hàng ngang thì sẽ tìm ra từ chìa khóa.

Ví dụ: Trò chơi “Rung chuông vàng”: Mỗi học sinh trong lớp sẽ được phát một chiếc bảng để viết đáp án sau mỗi câu hỏi. Nếu học sinh trả lời đúng sẽ tiếp tục tham gia trò chơi, còn nếu trả lời sai, học sinh sẽ bị loại. Ai “ở lại” đến câu cuối cùng, người đó là người chiến thắng. Trò chơi này phù hợp nhất với các tiết ôn tập hay phân củng cố bài tập. Trong các hoạt động ngoại khóa, cũng có thể vận dụng được trò chơi này.

4. KẾT LUẬN

Trong thực tế các trường tiểu học hiện nay, phương pháp trò chơi học tập đã được sử dụng trong giảng dạy ở nhiều môn học, trong đó có môn Tiếng Việt. Giáo viên đã có những nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng cũng như nắm vững lý luận về phương pháp này. Tuy nhiên, khi tổ chức thực hiện còn nhiều khó khăn và hạn chế, cần khắc phục để khai thác được tối đa tác dụng của phương pháp này.

Có nhiều nguyên nhân dẫn đến thực trạng, trong đó có nguyên nhân chủ quan và khách quan. Để góp phần cải thiện thực trạng cần có những biện pháp tổng thể để tác động đến các

nguyên nhân đó. Cụ thể là mỗi nhà trường và các cấp quản lý giáo dục cần có những biện pháp nhằm nâng cao nhận thức, nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ và năng lực tổ chức, năng lực vận dụng công nghệ thông tin vào thiết kế, sáng tạo các trò chơi học tập. Nhà trường cần có kế hoạch bồi dưỡng, nâng cao kỹ năng tổ chức hoạt động hoạt động ngoại khóa, trải nghiệm nói chung và trò chơi học tập nói riêng cho giáo viên, tạo điều kiện cho giáo viên tham gia các lớp học bồi dưỡng, tham gia các buổi tập huấn về đổi mới phương pháp dạy học. Đồng thời có các biện pháp kết hợp chặt chẽ giữa các cấp quản lý trong việc tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học cho các trường.

Đề tài đã góp phần làm rõ kiến thức về cơ sở lý luận của phương pháp dạy học theo hướng tích cực hóa hoạt động của học sinh nói chung và phương pháp trò chơi học tập nói riêng; tìm hiểu thực trạng của việc tổ chức trò chơi trong dạy học Tiếng Việt lớp 2. Trên cơ sở đó tìm hiểu nguyên nhân của thực trạng, đề xuất một số biện pháp để mang lại hiệu quả cao, góp phần tạo nên thành công của mỗi giờ dạy Tiếng Việt 2 nói riêng và môn Tiếng Việt ở tiểu học nói chung.

Lời cảm ơn

Đề tài “Nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Việt lớp 2 thông qua trò chơi học tập ở một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang” được Hoàn thành tại trường Đại học Tân Trào. Trong quá trình làm đề tài tác giả đã nhận được rất nhiều sự giúp đỡ để có thể Hoàn thành. Trước tiên tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới ThS. Phạm Thị Huyền người thầy đã tận tình hướng dẫn, luôn hết lòng chỉ bảo, truyền đạt kiến thức, kinh nghiệm cho tác giả trong suốt quá trình thực hiện đề tài. Xin gửi lời cảm ơn đến Quý thầy cô khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non, Trường đại học Tân Trào, những người đã truyền kiến thức cho tác giả trong suốt thời gian vừa qua. Đồng thời, tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn đến quý tác giả, các nhà khoa học đã có những công trình nghiên cứu, ý kiến quý báu để tác giả sử dụng làm tài liệu tham khảo góp phần Hoàn thành đề tài. Tác giả cũng xin chân thành cảm ơn Quý thầy cô, học sinh của các trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang đã tạo điều kiện tốt nhất cho tác giả Hoàn thành đề tài nghiên cứu của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Vũ Minh Hồng (1980), *Trò chơi học tập*, NXB Giáo dục.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ Văn*, Ban hành theo thông tư 32/TT-BGDĐT, NXB Giáo dục, Hà Nội
- [3] Trần Mạnh Hưởng (2002), *Vui học tiếng Việt*, NXB Giáo dục
- [4] Lê Hữu Minh (2006), *Dự án phát triển giáo viên Tiểu học Quản lý chuyên môn ở trường Tiểu học theo chương trình và sách giáo khoa mới*, NXB Giáo dục.
- [5] Vũ Khắc Tuấn (2004), *Trò chơi thực hành Tiếng Việt lớp 2: Tập 2*, NXB Giáo dục.
- [6] Hà Nhật Thăng (2003), *Tổ chức hoạt động vui chơi ở tiểu học nhằm phát triển tâm lực, trí tuệ và thể lực cho học sinh*, NXB Giáo dục

- [7] Bùi Minh Toán - Lê A- Đỗ Việt Hùng (1997), *Tiếng Việt thực hành*, NXB GD
- [8] Bộ SGK, SGV môn Tiếng Việt lớp 2 (2021), *Bộ Cánh Diều*, NXB ĐH Sư Phạm Thành phố Hồ Chí Minh
- [9] Phan Việt Hoa (1995), *Tiếp xúc với môi trường xung quanh là con đường làm giàu cảm xúc cho trẻ*, Tạp chí thông tin Khoa học số 29 – 1998.
- [10] Nguyễn Thị Hòa (2007), *Phát huy tính tích cực nhận thức của trẻ MG 5-6 tuổi trong trò chơi học tập*, NXB ĐHSP
- [11] Nguyễn Hữu Hợp (2013), *Lý luận dạy học tiểu học*, NXB ĐH sư phạm
- [12] Nguyễn Văn Cường, (2018), *Lý luận dạy học hiện đại – cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*, NXB ĐH sư phạm
- [13] Lê Phương Nga - Lê A - Đặng Kim Nga - Đỗ Xuân Thảo (2013), *Giáo trình Phương pháp dạy học tiếng Việt ở Tiểu học 1*, Nxb ĐHSP Hà Nội
- [14] Hoàng Phê (2008), *Theo từ điển tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng
- [15] Lê Phương Nga - Lê A - Đặng Kim Nga - Đỗ Xuân Thảo (2013), *Giáo trình Phương pháp dạy học tiếng Việt ở Tiểu học 2*, Nxb ĐHSP Hà Nội

NGHIÊN CỨU VỀ HỆ THỐNG PHẬT GIÁO TẠI THÀNH PHỐ TUYỀN QUANG

Thào A Kho, Nguyễn Thị Thanh Thảo

Khoa Văn hóa – Du lịch, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Phật giáo có mặt từ đời nhà Lý (580) và hưng thịnh nhất vào đời nhà Trần. Hơn 2.000 năm qua, ngoài việc thờ Thánh, thờ Mẫu thì những giáo lý nhà Phật đã dần đi sâu vào tiềm thức người Việt một cách rất tự nhiên và gắn bó mật thiết với việc giáo dục trong văn hóa của người Việt Nam. Theo khảo sát về hệ thống Chùa tại Tuyên Quang thì Phật giáo cũng có mặt tại đây từ rất sớm. Tại Thành phố Tuyên Quang, việc xây dựng Chùa và truyền bá giáo lý nhà Phật cũng được xác định có từ thế kỷ XVI (Thời Vua Mạc Thái Tông trị vì đất nước). Với mục đích nghiên cứu hệ thống Phật giáo tại Thành phố Tuyên Quang, nhóm tác giả sử dụng các phương pháp nghiên cứu: Phương pháp nghiên cứu tài liệu; Phương pháp điền dã, khảo sát; Phương pháp phỏng vấn; Phương pháp mô tả; Phương pháp phân tích - tổng hợp; Nghiên cứu đa ngành, ... để thực hiện nghiên cứu này. Nghiên cứu đã bước đầu tìm hiểu được về hệ thống Phật giáo trên địa bàn Thành phố Tuyên Quang; nhận diện rõ hơn về vai trò của Phật giáo đối với sự phát triển văn hóa, tôn giáo, tín ngưỡng ở địa phương. Qua đó nhận diện được ý nghĩa của sự phát triển Phật giáo trên lãnh thổ Việt Nam nói chung và Tuyên Quang nói riêng.

Từ khóa: Phật giáo, Chùa, Tôn giáo, Tín ngưỡng, Du lịch, ...

RESEARCH ON THE BUDDHIST SYSTEM IN TUYEN QUANG CITY

Abstract:

Buddhism has existed since the Ly Dynasty (580) and flourished most during the Tran Dynasty. Over the past 2.000 years, in addition to worshipping Saints and Mother Goddesses, Buddhist teachings have gradually penetrated into the Vietnamese subconscious in a very natural way and are closely linked with education in Vietnamese culture. According to a survey on the pagoda system in Tuyen Quang, Buddhism was also present here very early. In Tuyen Quang City, the construction of the pagoda and the propagation of Buddhist teachings were also identified from the sixteenth century (the reign of King Mac Thai Tong of the country). For the purpose of studying the Buddhist system in Tuyen Quang City, the authors use the following research methods: documentary research method; Fieldwork and survey methods; Interview method; Description method; Methods of analysis - synthesis; Multidisciplinary research... to carry out this research. Research has initially learned about the Buddhist system in Tuyen Quang City; better identify the role of Buddhism in the development of culture, religion and belief in the locality. Thereby identifying the significance of the development of Buddhism in Vietnam in general and Tuyen Quang in particular.

Keywords: Buddhism, Pagoda, Religion, Beliefs, Spiritual tourism, ...

1. MỞ ĐẦU

Phật giáo ra đời cách đây hơn 2.500 năm tại Ấn Độ. Theo sử sách ghi chép lại: Đạo Phật du nhập vào Việt Nam “trong khoảng cuối thế kỷ thứ II đến thế kỷ thứ III” [1], cho đến nay đã được gần 2.000 năm. Có thể thấy được, Phật giáo phát triển rộng khắp bán đảo Đông Dương. Nằm trên bán đảo Đông Dương, chính vì vậy, Việt Nam chịu ảnh hưởng rất lớn Tôn giáo, Tín ngưỡng của cả Ấn Độ, Trung Hoa thông qua giao thương đường thủy và đường bộ.

Cho đến ngày nay, trải qua gần 2.000 năm, Phật giáo không chỉ là Tôn giáo mà tư tưởng, giáo lý của nhà Phật ngày càng ăn sâu, lan rộng khắp và được người Việt Nam đón nhận.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Với mong muốn nghiên cứu về hệ thống Phật giáo trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang. Trong khuôn khổ bài viết này, nhóm tác giả, đã có quá trình điền dã, khảo sát địa bàn, bước đầu là nghiên cứu về hệ thống Phật giáo tại Thành phố Tuyên Quang. Thời gian điền dã phục vụ cho nghiên cứu là từ tháng 9 năm 2022 đến tháng 3 năm 2023.

Là bước đầu trong khảo sát về hệ thống Phật giáo tại Thành phố Tuyên Quang nên bài viết chủ yếu tập trung vào thu thập và thống kê dữ liệu về hệ thống Chùa – Tự viện, Thiền viện, làm cơ sở cho các nghiên cứu sau.

Trong thời gian đó, nhóm tác giả thực hiện khảo sát tại Chùa Hang (Hương Nghiêm tự), Chùa An Vinh (Thiền tự), Chùa Trùng Quang (Cầu Tát ứng), Thiền viện Trúc Lâm Chính pháp. Tại các địa điểm lựa chọn làm đối tượng nghiên cứu, chúng tôi đã thực hiện tra cứu thu thập dữ liệu; phỏng vấn Trụ trì, phỏng vấn một số phật tử và du khách đến lễ tại những nơi này; ngoài ra chúng tôi cũng tìm hiểu một số sách viết về Lịch sử ra đời và phát triển của Phật giáo là cứ liệu cho nghiên cứu.

3. KẾT QUẢ VÀ BÀN LUẬN

3.1. Sự ra đời của Phật giáo và Phật giáo ở Việt Nam

3.1.1. Sự ra đời của Phật giáo

Phật giáo ra đời cách đây hơn 2.500 năm tại Ấn Độ với sự tu luyện của Ngài Tất-đạt-đa¹, con vua Tịnh Phạn nước Ca-tỳ-la-vệ (Kapilavastu) và Hoàng hậu MaDa (Maya) mang dòng họ Kiều-đáp-ma, sinh sống tại phía nam của dãy núi Himalaya, miền nam nước Nepal² [1], [2], [3], [4].

Thái tử Tất-đạt-đa là người có tư chất thông minh, có ý chí hơn người nên rất nhanh Thái tử Tất-đạt-đa đều học thông hiểu thạo. đã từ chối sự giàu sang phú quý mà lựa chọn từ

¹ Xưa dịch là Cù-Đàm

² Một phần của đất nước Ấn độ ngày nay

việc tu hành, hướng thiện với mong muốn “thuyết pháp độ sanh” [1]. Sau những lần tầm sư học đạo, Thái tử Tất-đạt-đa vẫn chưa thỏa mãn hạnh nguyện. Sau 49 ngày đêm về những suy tư, khát vọng và cảm hứng của người Ấn Độ” [5] dưới gốc cây Bồ đề, Ngài đã tìm ra con đường tu cho chính mình và

Ngài đến dưới gốc cây Tất-bát-la³ ngồi tư duy suốt 49 ngày đêm Ngài chứng minh được sự tu tập của Đạo Phật và từ đó *Pháp Tứ Diệu Đế* được ra đời. Sau khi thu phục đệ tử và cùng nhau giảng về *Pháp Tứ Diệu Đế*. Giác ngộ kinh bộ *Pháp Tứ Diệu Đế* dân chúng tôn kính gọi Ngài là *Đức Phật Thích Ca Mâu Ni*. Khi có những đệ tử tin cậy, Ngài đã cùng các đệ tử của mình đi khắp nơi truyền đạo. Từ Ấn Độ, Đạo Phật dần có mặt ở khắp mọi nơi. Nhờ tinh thần bình đẳng, không phân biệt giai cấp mà chỉ trong thời gian ngắn Đạo Phật đã thu phục được rất nhiều tín đồ [6], [7].

Dưới thời Phong kiến, ở nhiều quốc gia trên thế giới, nhiều Vua chúa đã trở thành tín đồ của Đạo Phật và đưa những giáo lý của nhà Phật vào trị quốc, an dân, lấy lòng từ bi bình đẳng trong đạo Phật để xây dựng phục hưng phát triển đất nước.

Theo sử liệu về Ngài Tất-đạt-đa thì: “từ khi thành đạo cho đến nhập niết bàn, Ngài có 49 năm thuyết pháp độ sanh” [2] và có đủ bốn hạng đệ tử: “Tỳ-kheo, Tỳ-kheo-ni, Ưu-bà-tắc, và Ưu-bà-di” để tiếp nối sự nghiệp thuyết pháp độ sanh cứu khổ cho từng thế hệ.

3.1.2. Phật giáo ở Việt Nam

3.1.2.1. Đôi nét về con đường truyền giáo của Đạo Phật vào Việt Nam

Theo sử sách ghi chép lại: Đạo Phật du nhập vào Việt Nam “trong khoảng cuối thế kỷ thứ II đến thế kỷ thứ III” [2], [8], [6], [4], [9], cho đến nay đã được gần 2.000 năm. Theo các nghiên cứu về Phật giáo, các tu sĩ nhà Phật theo đường biển ven Địa Trung Hải, theo hướng Tây Nam vào Đông Nam Á. Từ đây Đạo Phật lan tỏa khắp khu vực Châu Á cả đường thủy lẫn đường bộ. Với đường biển, những con thuyền vượt eo biển Malacca vào biển đông rồi đến Việt Nam, Trung Hoa, Nhật Bản và một số nước xung quanh trong khu vực. Các Đạo sĩ theo dấu chân của nhà buôn dần có mặt tại Việt Nam để truyền dạy giáo lý, pháp pháp của nhà Phật.

Bên cạnh những tăng sĩ Phật giáo lựa chọn để di chuyển, còn có những nhà tu hành sử dụng phương tiện đường bộ để truyền đạo. Tuy hành trình di chuyển bằng đường bộ có vất vả nhưng lại có những lợi ích nhất định trong quá trình di chuyển của tăng sĩ Ấn Độ. Việc di chuyển qua “vùng đất Kra và bán đảo Mã Lai” [7] theo tuyến đường bộ rất tiện lợi. Theo các tài liệu nghiên cứu thì có thể các tăng sĩ có mặt tại Việt Nam từ đầu Công nguyên bằng con đường bộ từ Lào, vượt dãy Trường Sơn đến Thanh Hóa và Nghệ An (Miền Trung Việt Nam).

³ Cây Pippala sau được Người đời gọi là Bồ-đề hay còn gọi là cây giác ngộ trong Phật giáo

Sau thời gian sinh sống tại Việt Nam, tiếp xúc với người dân địa phương dần ảnh hưởng đến sinh hoạt, sản xuất, văn hóa, Tôn giáo và tín ngưỡng các dân tộc bản địa. Đặc biệt sự có mặt của họ dần trở thành tầng lớp tri thức trong cộng đồng người.

Theo cuốn của Thích Nhuận Thịnh thì: “Việt Nam ngày từ thời rất xa xưa đã được các cao Tăng Ấn Độ đến truyền trực tiếp. Thời điểm đó có thể xa xưa hơn thời điểm Phật giáo vào miền Nam Trung Hoa khá nhiều” [7]. Việt Nam với hàng ngàn năm Bắc thuộc, các phái Thiền tông ở Trung Hoa đã lần lượt đưa vào là: Thiền phái Tì Ni Đa Lưu Chi, Vô Ngôn Thông, Thảo Đường, Lâm Tế, Tào Động... Có thể nhận thấy rất rõ sự tương đồng về văn hóa giữa Việt Nam với Trung Hoa. Tuy nhiên, với Trung Hoa là một cường quốc lớn mạnh, bản thân họ có quốc giáo từ các vị tiền bối như: Khổng Tử với Nho giáo đã trở thành giáo lý nghìn đời trong răn dạy của người dân Trung Hoa. Văn hóa Việt Nam, đặc biệt là Tín ngưỡng Việt Nam có khá nhiều sự tương đồng với Trung Hoa nhưng cách thức răn dạy của người Việt lại đồng điệu với Phật giáo. Việc Đạo Phật du nhập vào Việt Nam vào bằng con đường nào trước cũng là những giá thuyết mà các nhà nghiên cứu phán đoán đưa ra. Bởi vì Tăng sĩ Phật giáo đến Việt Nam truyền đạo bằng đường thủy hay đường bộ vẫn là một ẩn số. Tuy nhiên, có thể minh chứng sự có mặt của Phật giáo trên lãnh thổ Việt Nam như sau:

** Phật giáo thời Tiền Lý*

Năm 580, dưới thời nhà Lý (Tiền Lý) trị quốc, tại Chùa Pháp Vân, có vị Pháp sư tên Tì-Ni-Đa-Lưu-Chi [9], là người Ấn Độ. Ông đã lập ra thiền phái thứ nhất để giảng dạy Phật pháp. Ngài rất coi trọng việc tu định, tham thiền và thu phục được nhiều đệ tử. Lớp đệ tử thứ nhất của Thiền phái Tì Ni Đa Lưu Chi được sử sách ghi lại là Pháp Hiển đã lựa núi Từ Sơn để tu và truyền đạo. Tại đây, sư Pháp Hiển đã hoằng hóa độ sanh và hoan hỷ truyền đạo khi có người theo học; lập ra Chùa chiền để người dân được hoan hỷ đến tiếp cận và học Phật pháp. Từ khi lập ra thiền phái cho đến khi viên tịch Ngài có 14 năm sinh sống và truyền đạo giáo lý Phật pháp tại Việt Nam. Ngài chính là người có công lớn nhất trong sự truyền bá Phật giáo thời bấy giờ.

Năm 820, xuất hiện của Thiền sư Vô Ngôn Thông người Trung Hoa. Ông đến Việt Nam truyền giáo và cư ngụ tại Chùa Kiến Sơ, làng Phù Đổng, Hà Bắc (hiện nay, là Huyện Gia Lâm, Hà Nội) [9]. Trong Lịch sử Việt Nam, Thiền sư Vô Ngôn Thông được coi là người sáng lập ra thiền phái thứ hai tại Việt Nam. Nhưng dòng thiền Vô Ngôn Thông mang đôi nét khác biệt so với dòng thiền Tì Ni Đa Lưu Chi, dù cả hai dòng thiền đều được du nhập từ Trung Hoa sang, nhưng phái thiền Tì Ni Đa Lưu Chi được thiền sư người Ấn Độ lập ra ở Việt Nam, nên chịu nhiều ảnh hưởng của thiền Ấn Độ. Còn phái thiền Vô Ngôn Thông người lập ra là nhà sư Trung Hoa nên mang đậm nét dấu ấn khác biệt.

** Phật giáo thời nhà Đinh*

Năm 971, thời Vua Đinh Tiên Hoàng trị quốc, Tăng sĩ được tham dự triều chính với các cấp bậc tăng đạo. Đứng đầu Phật giáo trong triều đại nhà Đinh là nhà sư Tăng Thống (tên thật là Ngô Chân Lưu) hiệu là Khuông Việt đại sư. Thời kỳ Bắc thuộc, Phật giáo lan rộng ra

khắp mọi miền đất nước và bắt đầu có sự hiện diện của các bậc cao Tăng người Việt, trong đó có nhiều người sang Trung Quốc, qua Ấn Độ hoặc xuống Nam Dương để học hỏi và nghiên cứu sâu hơn về Phật giáo. Những người theo Đạo Phật được xem là những người học cao hiểu rộng, là những tri thức được nhiều triều đại Phong kiến sử dụng. Họ là những người gia vào công cuộc vận động giải phóng dân tộc, chống áp bức bóc lột để giành lại nền độc lập cho đất nước. Với sự ủng hộ của giai cấp cầm quyền, Phật giáo ngày càng chiếm được địa vị ưu thế hơn so với Nho giáo.

Thời gian này, các trung tâm Phật giáo mới được hình thành, như: Trung tâm Đại La, mà sau này đời nhà Lý đặt tên là Thăng Long. Ở đây có “Chùa Khai Quốc (tức Chùa Trấn Quốc ở Hà Nội ngày nay)” [7], được xây dựng vào thế kỷ VI dưới thời Vua Lý Nam Đế; Chùa Cát Tường tọa lạc ở thành Đại La - nơi tu hành của sư Viên Chiếu (thời nhà Lý), nhiều ngôi Chùa cổ hiện nay như Chùa Tháp, Chùa Nhất Trụ... tại Ninh Bình có niên đại từ thời nhà Đinh và Tiền Lê cho thấy: Đây chính là nơi các nhà sư lựa chọn làm trung tâm Phật pháp tại Việt Nam [9].

* Phật giáo thời nhà Lý

Lý Công Uẩn (974-1028) là con nuôi của nhà sư Vạn Hạnh, ngay từ nhỏ ông đã được học hỏi rất nhiều từ giáo lý của Đạo Phật. Sau khi lên ngôi Hoàng Đế năm 1009, Lý Công Uẩn lấy niên hiệu là *Thuận Thiên*, miếu hiệu là Lý Thái Tổ. Dưới triều đại nhà Lý, Vua Lý Công Uẩn đã đưa ra nhiều chính sách đãi ngộ có lợi cho sự phát triển của Phật giáo, đó là: xây dựng Chùa chiền trong cả nước như: Thanh Hóa, Nghệ An, Hà Tuyên,... sai sứ giả sang Trung Quốc thỉnh kinh Tam tạng về để học, tích cực hoằng dương chánh pháp độ dân, khuyến khích xây dựng tăng chúng để truyền nói Phật pháp.... Ông đã dần đưa Phật giáo vào hệ tư tưởng của nhân dân để đoàn kết, bảo vệ bờ cõi khỏi sự xâm lược của thế lực thù địch, đặc biệt là phong kiến phương Bắc. Nhờ có sự tham mưu của nhà Phật, bộ máy chính sách nhà nước được cải thiện; Hình thư và bộ luật thành văn được ban bố; nền kinh tế phát triển, đặc biệt là nông nghiệp được phát triển nhờ những chính sách khuyến nông mới; giao thương buôn bán với nước ngoài ngày càng được đẩy mạnh. Có thể nói: Đây là thời kỳ hưng thịnh nhất của Đạo Phật tại Việt Nam. Đặc biệt [10] với Lý Công Uẩn, Ngài đã rất có công trong việc gây dựng và phát triển Phật giáo tại Việt Nam thời bấy giờ.

Lịch sử Phật giáo ghi chép lại: Các tăng sư đã mang những giáo lý của nhà Phật đi lưu truyền khắp nơi. Đến đâu họ cũng thu nhận được nhiều phật tử. Có thể thấy một số tài liệu ghi chép về số lượng tăng đoàn tại các ngôi Chùa, như: “Thiền sư Đa Bảo Chùa Kiến Sơ (Phù Đổng, Hà Nội) có hơn một trăm tăng sĩ”[7] hay cuốn *Thiền uyển tập anh* cũng đề cập đến số lượng người tham gia được gọi là “tăng đoàn trong các Chùa”; Đặc biệt việc nhà Lý rất trọng dụng và bảo hộ Phật giáo, thực lực về kinh tế và tiềm lực về phát triển chính trị xã hội cũng cho thấy được sự lớn mạnh của họ [9].

* Phật giáo thời nhà Trần

Đức Vua Trần Thái Tông – người có công lớn trong việc tiếp nhận và phát triển Phật giáo cho nước Nam. Hai nhân vật lịch sử trên được tôn thờ đều là những người quan trọng trong cuộc đời của theo Phật hành Pháp của Vua Trần Nhân Tông và có công ơn to lớn đối với các tín đồ Phật tử của thiền phái Trúc lâm ngày nay. Như vậy chúng ta thấy được việc xây dựng tượng thờ của ông tại *Thiền viện Trúc Lâm Chính Pháp* đều có mục đích và ý nghĩa của thiền viện dành cho các thế hệ Phật tử cũng như Tăng, Ni sau này.

Thời nhà Trần lên nắm quyền (Trần Cảnh – 1226), bộ máy hành chính giai đoạn này được nhà Trần xây dựng khá Hoàn thiện. Người có công lớn trong việc xây dựng Phật giáo là vua Trần Nhân Tông (1258 – 1308). Theo Trụ trì Thiền viện - Thượng tọa Thích Trúc Thông Phổ: Tuệ Trung Thượng Sĩ - người thầy truyền thụ giáo lý Phật giáo cho Thái tử Trần Nhân Tông. Từ khi còn nhỏ, Trần Nhân Tông đã có lòng ham học hỏi, ông đọc thông hiểu thạo các kiến thức kinh điển trong Phật giáo và sớm có lòng tin theo Phật. Năm 1299, ông chính thức xuất gia và tu hành tại núi Yên Tử. Trần Nhân Tông hiệu là Hương Vân đại đầu đà hay còn gọi là Trúc Lâm Điều Ngự. Ngài còn có một tên gọi khác là: Phật Hoàng Trần Nhân Tông. Từ năm 1299 sau khi đi xuất gia ông trở thành vị Vua đầu tiên mở ra “Trúc Lâm đệ nhất tổ” tức là tổ thứ nhất của thiền phái Trúc Lâm, cùng cố thống nhất Giáo hội Phật giáo. Nhị tổ được coi (Tổ Pháp Loa) và Tam tổ (Tổ Huyền Quang).

Ngoài nơi tu tập ở Yên Tử, Ngài thường vi hành tới các ngôi Chùa khác để mở những lớp giảng về giáo lý nhà Phật. Nhiều ngôi Chùa như: Phổ Minh Thiên Trường tỉnh Nam Định, Sùng Nghiêm ở Chí Linh, Vĩnh Nghiêm ở Lạng Giang, Báo Ân ở Siêu Loại,... đều có ghi chép lại sự có mặt của Ngài, đặc biệt là sự có mặt của đông đảo tăng ni đến học, đưa giáo lý nhà Phật vào đời sống Từ đó, Phật giáo khuyến người dân sống lương thiện, đoàn kết, yêu thương, được người dân coi trọng và trở thành nền tảng cho sự phát triển của xã hội.

Vua Trần Thái Tông tuy không phải là người xuất gia nhưng trong các thời khóa tụng kinh của Thiền viện có bộ kinh sám hối sáu căn do vua Trần Thái Tông biên soạn mà hầu hết các thiền viện thuộc hệ thiền phái Trúc Lâm đều tụng niệm cho đến tận ngày nay.

Đến khoảng giữa thế kỷ XIV khi nhà Trần mất dần thế lực chính trị và kinh tế. Hồ Quý Ly (1396) đã công kích Phật giáo bằng cách: Tăng ni bị sa thải, người dưới 40 tuổi phải Hoàn tục,... Tuy trong bộ máy nhà nước Phật giáo bị suy yếu nhưng thực sự thì nó vẫn được lưu truyền mạnh mẽ trong dân gian [9, 11].

* Phật giáo thời nhà Nguyễn

Năm 1858 thực dân Pháp xâm lược nước ta, biến nước ta trở thành thuộc địa của chúng. Cùng với sự có mặt của họ là giáo lý của Đạo thiên chúa cũng đã có mặt để truyền đạo tới người dân nước Việt. Tuy nhiên, sự có mặt của Thiên chúa giáo đã làm nổi bật vai trò của Phật giáo. Bởi vì, Thiên chúa giáo đến từ Châu Âu, có rất nhiều sự bất đồng với văn hóa người Việt, như: Ngôn ngữ, tín ngưỡng, lối sống, nếp ăn ở,... Cho nên chỉ một số ít người trở thành con chiên của Chúa. Trong khi đó, bản thân Phật giáo đã có mặt và ảnh hưởng rất mạnh mẽ, sâu rộng trong đời sống của người dân cả ngàn năm. Trải qua thăng trầm của lịch

sử, qua các triều đại nhưng cho đến ngày nay, Chùa có mặt ở khắp mọi nơi trên lãnh thổ Việt Nam. Đặc biệt với những người Việt Nam xa xứ, họ vẫn mang theo những giáo lý Phật giáo Việt Nam đi truyền bá khắp nơi [9].

3.1.2.2. Sự ra đời của Giáo hội Phật giáo Việt Nam

Sau khi nhà Nguyễn sụp đổ, chiến tranh liên tiếp xảy ra, sư tăng – những người có trí tuệ tham gia vào các tổ chức chính trị cùng Đảng Cộng sản Việt Nam đánh giặc, giữ nước. Trong thời gian này, tuy không Chánh pháp tại các Chùa nhưng con người nhà Phật vẫn truyền thụ Đạo Phật cho nhân dân. Dùng sự từ bi trong Đạo Phật để cảm hóa con người ở các trận tuyến.

Năm 1951 [12], tại Chùa Từ Đàm (Huế), Tổ chức Phật giáo thống nhất đầu tiên của Việt Nam có tên gọi là *Tổng hội Phật giáo Việt nam* được thành lập dưới sự chủ trì của Hòa thượng Thích Tinh Khiết⁴. Cũng trong thời gian này các tăng sư miền Bắc tại Thủ Đô cũng chuẩn bị cho việc thành lập *Giáo hội tăng già toàn quốc*. Có thể hiểu đây là những tăng sư già yếu, không tham gia được vào mặt trận chống giặc ngoại xâm, họ liên kết lại, dùng trí tuệ, đạo hạnh để truyền đạo cho nhân dân. Năm 1952, *Giáo hội Tăng già toàn quốc* được thành lập⁵ do Hòa thượng Thích Tâm Thi (Tuệ Tạng)⁶ là Thượng thủ đầu tiên. Hội có trụ sở ngay tại Chùa Quán Sứ (Hà Nội)⁷.

Năm 1958 [12], ở Miền Bắc, *Hội Phật giáo thống nhất Việt Nam* được thành lập do sự cụ Thích Trí Độ⁸ làm Hội trưởng; năm 1964, ở Miền Nam, *Giáo hội Phật giáo Việt Nam thống nhất* cũng được các tăng sư soạn thảo Hiến chương để tổ chức sự ra đời thống nhất từ 11 tông phái cùng Phật giáo (Bắc tông và Nam tông)⁹. Ngày 4/1/1964, *Giáo hội Phật giáo Việt Nam Thống nhất* ra đời, do hòa thượng Thích Tịnh Khiết (1891 - 1973) là Tăng thống. Chùa Xá Lợi (Sài Gòn) trở thành cơ quan lãnh đạo Phật giáo tại miền Nam Việt Nam.

Năm 1980 [12], *Ban vận động thống nhất Phật giáo Việt Nam* ra đời. Ban này do đích thân Hòa thượng Thích Trí Thủ - Viện trưởng Viện hóa đạo Giáo hội Phật giáo Việt Nam Thống nhất làm trưởng ban. Sau một thời gian vận động giữa hai miền Nam – Bắc, ngày 7 tháng 11 năm 1981, *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* chính thức được thành lập tại Chùa Quán Sứ (Hà Nội). Điều này thể hiện rất rõ sự thống nhất trong Phật giáo Việt Nam. Đồng thời, đây chính là một thành viên của *Mặt trận Tổ quốc Việt Nam*. Nghĩa là tổ chức của *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* hoạt động với phương châm là: *Đạo pháp - Dân tộc - Chủ nghĩa xã hội* trên cơ sở kính ngưỡng, phụng hành Giáo pháp, Giới luật Phật chế và tuân thủ Pháp luật

⁴ Từ ngày 6 đến ngày 9 tháng 5 năm 1951

⁵ Ngày 07/09/1951

⁶ Hòa thượng Thích Tâm Thi (1889 - 1959)

⁷ Thế kỷ XV – Thời Vua Lê Thế Tông

⁸ Thích Trí Độ (1958 - 1979)

⁹ ngày 31 tháng 12 năm 1963

nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam [13]¹⁰. Hiến chương của *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* ra đời nhằm thống nhất sinh hoạt của tăng ni, Phật tử. Hiến *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* có 2 trụ sở là: Chùa Quán Sứ¹¹ và Thiền viện Quảng Đức¹².

3.2. Phật giáo ở thành phố Tuyên Quang

3.2.1. Hệ thống Chùa tại Thành phố Tuyên Quang

Trong lịch sử, Phật giáo đã được đón nhận và phát triển mạnh mẽ ở Việt Nam. Trong giai đoạn nhà Hồ nắm quyền và sau thời gian dài, việc hành đạo hoàng dương Chánh pháp bị buông lơi, vắng bóng hành đạo của chư tăng. Trong chiến tranh, các sư tăng tham gia kháng chiến bảo vệ tổ quốc. Sau Cách mạng, thống nhất đất nước, do nhận thức chưa sâu sắc về Tôn giáo, tín ngưỡng nên các hoạt động của Phật giáo cũng bị xem nhẹ. Các ngôi Chùa vắng bóng nhà sư trở nên hoang hóa, không có Phật tử, chỉ còn lại một số người cao tuổi chăm sóc, hương nhang. *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* đã được thành lập từ năm 1981 nhưng tại Tuyên Quang, hệ thống Phật giáo vẫn “trắng”. Chùa thường chỉ là điểm dừng chân cho các tăng sư đi hành khất.

Năm 2019, được sự quan tâm của các cấp chính quyền địa phương một lần nữa, vận động lời kêu gọi của Ban trị sự tỉnh nhà đối với Tăng, Ni ngoại tỉnh đã về hoàng dương chánh pháp và được sự đồng thuận của các chư Tăng Ni gần xa đến nhận các cơ sở *Tự viện* làm Phật sự tiếp tục hạnh nguyện theo truyền thống Từ bi- Cứu khổ của Đạo Phật. *Giáo hội Phật giáo Tuyên Quang* chính thức được thành lập¹³. Cho đến nay, *Giáo hội Phật giáo Tuyên Quang* có 27 Tăng, Ni và trên 9.000 tín đồ Phật tử. Với phương châm Đạo và Đời song hành, cứu khổ, ban vui cho chúng sanh,

Có thể thấy được, hệ thống Chùa – Tự tại Tuyên Quang có lịch sử khá lâu đời. Căn cứ vào địa giới hành chính hiện nay [14], tại Thành phố Tuyên Quang có 04 ngôi Chùa và Thiền viện đang được các nhà sư, Tăng ni tu tập và truyền thụ giáo lý nhà Phật cho các Phật tử, bao gồm: Chùa Hang (Hương nghiêm tự), Chùa An Vinh (Thiền tự), Chùa Trùng Quang (Cầu Tất ứng) và một cơ sở dành cho nhà sư tu tập, truyền giáo và là nơi cho các Phật tử, người dân đến tu tập, dưỡng thân mới được xây dựng trên địa bàn Thành phố Tuyên Quang là *Thiền viện Trúc Lâm Chính Pháp*. Ngoài các Tự viện trên thì có rất nhiều ngôi Chùa được đặt liền kề với trung tâm thành phố. Có thể thấy được sức ảnh hưởng của Phật giáo tới cư dân nơi đây.

Chùa Hang được xây dựng vào năm 1537, dưới thời Mạc Thái Tông¹⁴ trị vì (thế kỷ XVI) Chùa An Vinh xây dựng vào đầu thế kỷ thứ XVIII dưới triều vua Lê Dụ Tông¹⁵ và

¹⁰ Hiến chương *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* (sửa lần thứ VI).

¹¹ Văn phòng Trung ương Giáo hội

¹² Văn phòng Thường trực của Giáo hội

¹³ Ngày 24-12-2009

¹⁴ Mạc Đăng Doanh

¹⁵ Năm Vĩnh Thịnh thứ 16 (1720)

Chùa Trùng Quang xây dựng vào khoảng cuối thế kỷ XIX¹⁶, cho thấy, tuy thời gian Phật giáo bị suy yếu trong bộ máy nhà nước nhưng thực sự thì nó vẫn được lưu truyền mạnh mẽ trong dân gian. Từ thời nhà Nguyễn đến nay, tuy có những giai đoạn những ngôi Chùa bị bỏ hoang do chiến tranh, nhận thức của người dân chưa đúng về Tôn giáo, tín ngưỡng,... Từ khi *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* được thành lập, những ngôi Chùa dần được tôn tạo lại và được chăm sóc thường xuyên hơn bởi những phật tử - những người luôn tin vào giáo lý nhà Phật.

Có thể nói rằng: Dưới thời nhà Mạc, việc chọn được một nơi ẩn thân để thờ Phật là một việc làm hết sức khó khăn. Chính vì vậy, lựa chọn được một ngọn núi đá, rỗng bên trong rất phù hợp cho việc tu hành của nhà Phật. Chùa Hang là một trong những ngôi Chùa đặc biệt nhất vì nó được ẩn sâu trong hang đá thiên. Trong hang, nơi rộng nhất khoảng 30m, sâu nhất cách mặt đất 50m. Bốn bề xung quanh có các nhũ đá buông phủ xuống như những cây cổ thụ trên vách đá, có nhiều lối đi lên đỉnh núi, lối xuống suối ngầm. Theo Đại đức Thích Thanh Trung¹⁷, trước đây trong hang đá còn có giếng sâu 8 – 9m, gần giếng có dòng suối ngầm rộng khoảng 3m chảy ra dòng sông Lô. Hiện trong hang vẫn có những mạch nước nhỏ tạo chảy ra từ vách núi. Du khách đến đây sẽ được uống trực tiếp nước chảy từ trong khe núi. Chính vì vậy, ngoài sự lâu đời nó còn có điểm đặc biệt khác về hình dáng với những ngôi Chùa khác.

Xây dựng sau Chùa Hang, Chùa An Vinh cũng là một Thiên tự cổ thứ 2 tại Thành phố Tuyên Quang, tọa lạc tại tổ 7, phường Hưng Thành, Thành phố Tuyên Quang, tỉnh Tuyên Quang. Kiến trúc Chùa An Vinh trước đây được thiết kế nhỏ, là một ngôi nhà 3 gian theo hình chữ Đinh, khuôn viên không Chùa nhỏ hơn hiện nay. Tuy nhiên, trong những năm gần đây, đón nhận sự ủng hộ quyên góp từ phía phật tử, du khách thăm viếng công đức và sự ủng hộ, hỗ trợ từ Chính quyền địa phương, Chùa An Vinh hiện nay đã có khuôn viên rộng hơn, cơ sở khang trang nhờ được tu tạo và xây dựng thêm với diện tích khuôn viên rộng 1.000 m². Khác với Chùa hàng, ngoài gian thờ chính thì nhà Chùa có xây thêm một tòa nhà 2 tầng, gồm: Tầng 2 làm nơi thờ các bậc sư tổ, tầng 1 là nơi sinh hoạt cũng như phòng làm việc của Ban trị sự của *Giáo hội Phật giáo Tuyên Quang*; Một dãy nhà phía sau gian thờ dùng để làm nơi sinh hoạt và nơi làm việc nội bộ của nhà Chùa. Sau khi *Giáo hội Phật giáo Tuyên Quang* chính thức được thành lập, nơi đây đã được chọn làm Trụ sở của Ban trị sự Phật giáo của địa phương. Nơi đây chủ yếu là dùng để tiếp du khách, đoàn *Giáo hội Phật giáo* đến làm việc. Chính vì vậy, tại Chùa không có tổ chức các lớp tu tập cho cộng đồng.

Chùa Trùng Quang theo phân giới hành chính hiện nay thuộc tổ 2, phường Minh Xuân, thành phố Tuyên Quang, tỉnh Tuyên Quang. Tọa lạc tại trung tâm Thành phố Tuyên Quang, Chùa Trùng Quang có vị thế đất đồi cao thuộc Núi Cổ bám sát sông Lô.

¹⁶ Triều Nguyễn (1802-1945).

¹⁷ Phó Ban trị sự *Giáo hội Phật giáo Việt Nam*

Chính vì vậy Chùa Trùng Quang ngoài sự cổ kính còn tĩnh lặng với một vẻ đẹp thơ mộng, “son thủy hữu tình”. Chùa Trùng Quang có diện tích rộng tới nghìn mét vuông. Chùa có cửa hướng xuôi theo dòng chảy sông Lô về hướng Nam, bên kia sông là dãy Núi Dùm – một vùng đất cao đẹp mà ngày nay đã được *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* lựa chọn làm nơi tọa lạc của *Thiền viện Trúc Lâm Chính Pháp*, là một địa điểm tu hành và truyền dạy những giáo lý của Đạo Phật. Có thể nói, giao thông trong Thành phố thuận tiện nên rất dễ dàng là lựa chọn cho du khách đến thăm viếng, văn cảnh. Chùa Trùng Quang cũng có cửa nhìn ra sông Lô nhưng theo hướng Nam. Theo các Phật tử thì đây được coi là hướng hướng đến cái thiện bằng trí tuệ tu tập để diệt trừ đi cái vô minh mê muội nghiệp chướng của chúng sinh.

Những ngôi Chùa hay Thiền viện được xây dựng tại Thành phố Tuyên Quang có vị trí khá đặc địa. Người nhà Phật xưa thường chọn những nơi gần sông để xây dựng Chùa. Vị trí thường là những nơi cao, “son thủy hữu tình”. Phần lớn cửa Chùa thường hướng ra sông hoặc gần mạch nước. Tuy nhiên, với ngôi Chùa Chùa Hang cổ nhất Thành phố Tuyên Quang thì trước cửa Chùa là một dãy núi hình con Rồng. Còn Chùa An Vinh và Chùa Trùng Quang, cửa Chùa lại hướng ra sông. Chùa An Vinh, cửa Chùa là nơi hướng ra cửa sông, nơi có cây Cầu *Tình Húc* bắc qua sông và *Tình Húc* được vì là *nơi đón ánh bình minh* – nơi đón nhận những tia sáng bình minh sớm nhất.

Có thể nói rằng: Các ngôi Chùa này do rất nhiều yếu tố khách quan và chủ quan đã dần bị phá hủy. Những ghi chép về nhà Chùa đều không còn. Sau khi khai quật được một số di vật, các nhà khảo cổ học mới xác định được niên đại và sự ra đời của các ngôi Chùa. Cùng với sự hỗ trợ của *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* các ngôi Chùa dần được khôi phục và đưa vào hoạt động đón khách đến lễ.

Thông qua hệ thống thờ cúng cho thấy: Hệ thống Phật giáo tại Tuyên Quang nói chung rất nhất quán theo phái *Thiền viện Trúc Lâm*. Tuy mỗi giai đoạn xây dựng Chùa, việc thờ các vị Phật tại các Chùa có khác nhau nhưng đều thờ Vua Trần Nhân Tông – Đức Thánh Trần – người có công với việc phát triển Đạo Phật tại Việt Nam. Việc biến đổi hệ thống thờ tự tại các Chùa qua từng giai đoạn lịch sử cũng cho thấy tư duy của người Việt dần rõ ràng về Tôn giáo và tín ngưỡng. Có thể nhận thấy điều này qua việc phân tích hệ thống thờ tự tại các Chùa như sau:

Tại Chùa Hang, do địa hình địa lý khác biệt là nằm trong hang nên từ ngoài đi vào là hệ thống thờ Phật. Ngay cửa vào là tòa Tam Bảo, nghĩa là có 3 ban thờ. Ban thờ chính giữa là *Tam thân Phật* là *Ứng thân, Pháp thân và Biến hóa thân*, nghĩa là thờ Chư Phật mười phương. Ban thứ hai là Tây phương Tam thánh, ngôi ở giữa là Đức Phật A Di Đà hay còn gọi là Đức Phật Vô Lượng Thọ, bên tay phải là Bồ Tát Quán Thế Âm và Đức Ông (Trưởng Giả Cấp Cô Độc) mặc Hoàng bào đội mũ cánh chuồn, tượng trưng cho Đòi; bên tay trái nhìn vào là Đại Thế Chí Bồ Tát và Ngài Thánh Hiền (Tôn giả A Nan) tượng

trung cho Đạo, nghĩa là Đồi và Đạo luôn song hành với nhau. Ban thứ 3 thờ Ngài Chuẩn Đề Bồ Tát; bên trái trong cùng là Phổ Hiền Bồ Tát, tượng trưng cho sức mạnh; bên phải là Ngài Văn Thù Bồ Tát, tượng trưng cho trí tuệ. Phía trước các ban thờ là nơi dành cho nhà sư hành trì tụng kinh và cho du khách hành hương chiêm bái lễ Phật. Đặt sau lưng Tam Bảo là ban thờ Ngài Địa Tạng Vương Bồ Tát và các hương linh được gia đình Phật tử gửi gắm nương tựa nhà Chùa với mong muốn cho các linh hồn sớm được siêu thoát. Đi sâu vào bên trong lòng hang Ngài Bồ Tát Quán Thế Âm tay trái cầm bình cam lồ, tay phải cầm cành dương liễu tượng trưng cho việc Ngài đi cứu độ chúng sinh. Một số ban thờ các vị tăng phật và thờ *Đài sám hối*. Đi qua Ngài Quan Thế Âm Bồ Tát, phía sau là hệ thống thờ Thánh. Đi vào sâu bên trong, nằm ở vách đá là các ban thờ Ngũ hổ, Ban thờ cô Chín, Ban thờ Tứ phủ; cao hơn cả là Tam tòa Đức Thánh Mẫu, nghĩa là Ban này có 3 tòa được sắp xếp làm 3 tầng, gồm: Tầng cao nhất là Mẫu Thượng Thiên được đặt chính giữa, bên phải là Mẫu Liễu Hạnh, bên trái là Mẫu Thoải Cung công chúa. Tầng thứ hai từ trên xuống là 5 vị quan lớn được biết đến là 5 người con của Đức vua cha Ngọc Hoàng. Tầng thứ ba thờ Tam vị Hoàng thái tử, hai bên là hai Thánh cô. Thầy Sơn cho biết: Ở đây chỉ thờ đại diện còn Đền thờ 2 cô đều ở trong Thanh Hóa. Bên phải Tam tòa Đức Thánh Mẫu là Ban thờ cô chín Sòng và Đức Thánh Trần có hai vương cô đi theo hầu; Bên trái là Ban thờ Tam vị tổ Mường (ở miền núi), Lê Mại chúa Tiên và Bạch Anh công chúa, có 12 thị nữ gọi là 12 cô Sơn trắng theo hầu.

Đối với hệ thống thờ tự tại Chùa An Vinh, Điện Tam Bảo được đặt trên cao, chính giữa với Ngài Đức Phật Thích ca Đản sinh đứng phía trước với tư thế bước đi theo truyền thống của các vị Phật, một tay chỉ đất một tay chỉ trời, phía sau Ngài là bộ Tam Thế, bên trái thờ hệ thống Phật Pháp, bên phải là thờ hệ thống Thánh. Điều này cho thấy đã có những nhật thứ rất rõ ràng trong tiềm thức của người Việt về việc thờ cúng Tôn giáo và Tín ngưỡng. Sau này khi khuôn viên được mở rộng, xây thêm khu nhà mới 2 tầng làm nơi làm việc của Ban Trị sự *Giáo hội Phật giáo Tuyên Quang* thì tầng 2 tòa nhà đặt 5 ban thờ, đó là Ban thờ tổ và xá lợi của những bậc cao Tăng, Ban thờ Ngài Địa Tạng Vương, Ban thờ Tam tòa thánh Mẫu, Ban thờ Chủ tịch Hồ Chí Minh và Ban thờ hương linh được các gia đình gửi gắm ở đây. Có thể thấy rằng: Tầng 2 ngôi nhà này thờ linh hương những con người có công với Chùa, với đất nước và những linh hồn được đặt gần nơi đây, gần những linh hồn của các vị sư tổ để được hướng tâm, sớm được siêu thoát.

Tại Chùa Trùng Quang thì hệ thống thờ cúng tại đây có sự khác biệt. *Toà Thượng điện* còn được gọi là Tòa Tam Bảo – Trung tâm của Phật điện, nơi dành để tụng kinh, niệm Phật. Tại đây còn lưu giữ các hiện vật, gồm: 1 đôi câu đối bằng gỗ ca ngợi về Đạo Phật; 4 đôi chân đèn bằng đồng; 2 Lư hương bằng đồng; 18 Pho tượng thờ bằng gỗ là sản phẩm của nghệ thuật điêu khắc thế kỷ XIX; Bộ tượng Phật Tam thế: 1 pho tượng hiện tại; 1 pho tượng quá khứ; 1 một pho tượng vị lai; Bộ tượng Di Đà Tam tôn, gồm: 1 pho tượng Phật Di Đà, 1 pho tượng Quan Thế Âm Bồ Tát, 1 pho tượng Đại Thế Chí Bồ Tát; Bộ Hoa Nghiêm Tam thánh, gồm: tượng Thích Ca Mâu Ni, tượng Văn thù Bồ Tát, tượng Phổ Hiền Bồ Tát; 1 pho tượng

Hoàng Thượng Đế; 1 pho tượng quan Bắc đẩu; 1 pho tượng Quan Âm Nam Hải; 1 pho tượng Thích Ca Sơ sinh; 1 pho tượng Hậu Phật; 1 pho tượng Đức ông Cấp cô độc; 1 pho tượng Thánh Tăng. *Tòa Thượng điện* được xây dựng cao hơn nền của tòa Tiền Đường 30cm, chiều dài 6m, chiều rộng 5m, nền được lát bằng gạch hoa trắng men. Với cách bố trí trên, có thể thấy Chùa Trùng Quang được xây dựng theo dạng kiến trúc hình chữ Đinh (T), mang phong cách nghệ thuật độc đáo của thời Nguyễn. Hiện nay, tại *Tòa Tiền đường*, Chùa Trùng Quang vẫn còn lưu giữ những di vật có lịch sử nghìn năm, như: 01 bát hương tại Đài thờ Mẫu Thượng thiên (lộ thiên); Tấm bia đá có niên đại từ ngày 20 tháng 10, niên thời Duy Tân thứ 3 năm 1909 của bà Nguyễn Thị Như khi còn tại vị Hoàng Hậu của thời Nguyễn; Thờ trạng bia đá màu xanh cao 100cm, rộng 70cm khắc bằng chữ Hán có niên hiệu Duy Tân thứ 3 từ năm 1909 có ghi công đức của bà Nguyễn Thị Như là người có công tu sửa Chùa với những đóng góp to lớn đó bà được người dân bầu làm hậu Phật và tưởng nhớ. Với những di vật cổ được lưu giữ lâu đời, cho thấy được di tích lịch sử cũng như những giá trị nhân văn tồn tại trong ngôi Chùa Trùng Quang có ý nghĩa rất to lớn đối với người dân trong nhiều thế kỷ qua. Và với 2 hệ thống thờ tự được tách bạch càng cho thấy tư duy của người Việt phân định rất rõ ràng về Tôn giáo và tín ngưỡng trong đời sống văn hóa của mình.

3.2.2. Thiền viện Trúc lâm Chính pháp

3.2.2.1. Đôi nét về Thiền viện Trúc lâm Chính pháp

Sau khi thống nhất với tên gọi *Giáo hội Phật giáo Việt Nam*, Thiền sư Thích Thanh Từ được phong làm Tông trưởng Thiền phái Trúc Lâm Yên Tử. Từ khi chứng ngộ, Ngài đã quan tâm tới Phật giáo từ thời nhà Trần. Từ việc tự thân chứng ngộ, Thiền sư Thích Thanh Từ đã “chuyên tâm nghiên cứu, giảng luận cùng với thực hành, sau đó lập các *Thiền viện*, hướng dẫn đồ chúng. Từ ngôi Thiền viện đầu tiên tại Tây Thiên, đến nay Thiền viện đã có mặt ở hơn 30 tỉnh trong cả nước và thu thập được rất đông đệ tử. [15] *Thiền viện Trúc lâm Chính pháp* là một cơ sở tu tập và truyền thụ giáo lý nhà Phật thuộc *Trường phái Trúc Lâm Yên Tử*.

Năm 2013, cùng với *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* đã lựa chọn ngọn núi Dùm thuộc xóm 9, xã Tràng Đà, Thành phố Tuyên Quang, tỉnh Tuyên Quang làm cơ sở để xây dựng mô hình *Thiền viện*. Được sự ủy quyền của *Giáo hội Phật giáo Việt Nam*, Ban Trị sự *Giáo hội Phật giáo Tuyên Quang* đã đề xuất với Chính quyền địa phương xin cấp phép về quyền sử dụng đất với mục đích xây dựng *Thiền viện Trúc lâm Chính pháp* và nhận được sự ủng hộ nhiệt tình từ phía Chính quyền tỉnh Tuyên Quang. Theo Đại Đức Thích Trúc Thành Minh: Ban Lãnh đạo tỉnh Tuyên Quang đã có chuyến thăm và làm việc tại *Thiền viện Trúc lâm Tây thiên* tỉnh Vĩnh Phúc. mời các sư tăng tại *Thiền viện Trúc lâm Tây thiên* đến góp ý về việc xây dựng Thiền viện, hỗ trợ dẫn dắt Phật tử đạo tràng tu tập cũng như thực hiện các hoạt động tôn giáo trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang. *Thiền viện Trúc Lâm Chính Pháp* được Hòa Thượng Thích Thanh Từ, Tông chủ Thiền phái Trúc Lâm Việt Nam đặt tên với mong mỏi *Thiền viện* hướng dẫn Phật tử tu tập đúng với *Chính Pháp*.

Thiền viện Trúc lâm Chính pháp là cơ sở Phật giáo mới được xây dựng nhưng có diện tích quy hoạch là 3,68 ha, gồm các hạng mục chính như: Cổng Tam quan, Tòa Tam bảo và

các phòng làm việc của Trụ trì, của Phật tử, đặc biệt là các lớp học cho những khóa tu cho thanh thiếu niên và nơi cư ngụ của các cư sĩ, nơi lưu trú cho du khách thập phương... Theo dự án xây dựng *Thiền viện* có 5 khu vực: Cổng Tam Quan cùng khu vực cho khách lưu trú, Điện Tam Bảo là những công trình cơ bản đã Hoàn thành. Hiện nay, khu vực Viện Đại Trí: Nơi chăm sóc Giáo dục; Viện Đại Hạnh: Nơi chăm lo sức khỏe và Viện Đại Bi: Nơi chăm sóc cho trẻ mồ côi là những dự án xây dựng trong thời gian tới. Tuy chưa có khu riêng cho các hoạt động trên nhưng *Thiền viện* vẫn tổ chức các hoạt động chăm sóc sức khỏe cho cộng đồng và tổ chức các lớp dạy học cho trẻ em nghèo khó cũng như các Phật tử, cư sĩ tại tầng 1 Điện Tam Bảo; Một số ngôi nhà cấp 4 phía sau Điện Tam Bảo trước đây sử dụng làm nơi sinh hoạt của các Chư tăng, Chư ni thời nay được dùng làm nơi ở cho cư sĩ, trẻ mồ côi,... Hiện nay, Cổng Tam Quan đang được thi công. Cổng vào *Thiền viện* có 3 cửa ra – vào giống như Chùa cổ Việt Nam, có ba cửa chính một cửa lớn ở giữa và hai cửa nhỏ hai bên. Cổng Tam Quan có chiều cao 12m, ngụt trên thành đá (tượng trưng cho Trường thành), cao 9m, chiều dài 20m, chiều ngang 9m. Theo Thượng Tọa Thích Trúc Thông Phổ: Cổng được lấy ý tưởng từ hình ảnh Tháp Huệ Quang của Sơ Tổ Trúc Lâm – Phật Hoàng Trần Nhân Tông tại núi Yên Tử. Sau đó tiếp tục di chuyển theo bậc thang lên tầng thứ 6 và tầng thứ 7 là nơi dành cho du khách lên tham quan và chiêm ngưỡng cảnh đẹp của Núi Dùm cũng như ngắm toàn cảnh của thành phố Tuyên Quang.

Tòa Tam Bảo là không gian sinh hoạt tôn giáo chính của *Thiền Viện*. Theo Trụ trì Thiền viện - Thượng tọa Thích Trúc Thông Phổ, bên cạnh việc thờ Phật Thích Ca Mâu Ni thì *Thiền viện* thờ sư Tuệ Trung Thượng Sĩ - người thầy truyền thụ giáo lý Phật giáo cho Thái tử Trần Nhân Tông và Đức Vua Trần Thái Tông – người có công lớn trong việc tiếp nhận và phát triển Phật giáo cho nước Nam. Hai nhân vật lịch sử trên được tôn thờ đều là những người quan trọng trong cuộc đời của theo Phật hành Pháp của Vua Trần Nhân Tông và có công ơn to lớn đối với các tín đồ Phật tử của thiền phái Trúc lâm ngày nay. Tuy Trần Thái Tông tuy không phải là người xuất gia nhưng trong các thời khóa tụng kinh của Thiền viện có bộ kinh sám hối sáu căn do vua Trần Thái Tông biên soạn mà hầu hết các thiền viện thuộc hệ *Thiền phái Trúc Lâm* đều tụng niệm cho đến tận ngày nay. Như vậy chúng ta thấy được việc xây dựng tượng thờ của ông tại *Thiền viện Trúc Lâm Chính Pháp* đều có mục đích và ý nghĩa của thiền viện dành cho các thế hệ Phật tử cũng như Tăng, Ni sau này.

Cửa chính của *Thiền viện* cũng hướng ra dòng sông Lô và có tầm nhìn sang Chùa Trưng Quang bên bờ Trung tâm Thành phố Tuyên Quang. Có thể nói, công trình xây dựng Thiền viện Trúc lâm Chính Pháp có quy mô đồ sộ, khang trang và hiện đại. *Thiền viện* là một quần thể có nhiều tầng. Tầng 1 là nơi đặt phòng làm việc của Ban trị sự, khu vực tiếp khách cũng như sinh hoạt. Ở tầng 1, du khách phương xa có thể đến tịnh xá và ăn cơm chay. Tầng 2 là một không gian rộng lớn. Điện Tam bảo được xây cao ngay chính giữa, mặt hướng ra sông Lô. Đặc biệt là phía trên Điện Tam Bảo là tượng lớn Ngài Phật Thích Ca Mâu Ni từ trên cao dõi xuống muôn cảnh phía dưới. Tuy vật liệu xây dựng ngày nay không phải là gỗ, mang kiến trúc cách tân các hoa văn đều được đúc từ xi măng nhưng vẫn trên tinh thần kế thừa và phát huy những tinh hoa kiến trúc của những ngôi Chùa và mang yếu tố văn hóa Phật giáo

Việt Nam rõ nét. Từ dưới đi lên có 77 bậc, hai lối đi được trang trí bởi bốn con Rồng lớn phục 2 bên thể hiện rất rõ về văn hóa “Con Rồng, cháu Tiên” của người Việt Nam. Đồng thời, hai bên lối đi cũng được trang trí bằng không gian tiên cảnh, vẻ đẹp “son thủy hữu tình”, “non nước thần tiên”,... Sau Cổng Tam Quan, *Thiền viện* bố trí hai dãy nhà khách 2 tầng có chiều dài 30m, chiều ngang 8m, mỗi tầng có chiều cao 4m ở hai bên để du khách hành hương từ xa đến có chỗ nghỉ chân.

Tòa Tam Bảo là một trong nơi thờ chính của mỗi ngôi Chùa. Đối với *Thiền viện* cũng vậy, chính điện thường là vị trí của Tòa Tam Bảo. Tuy nhiên, khác với Chùa – Tự viện Phật giáo khác, *Thiền viện Trúc Lâm Chính Pháp* có quy mô rất lớn.. Tòa Tam Bảo tổng cộng có bảy tầng: Tầng 1 là Chay đường, tầng 2 nhà Tổ, tầng 3 là thư Viện và Thiền Đường, tầng thứ tư là Chính điện nơi tụng kinh sám hối của quý thầy cô, tầng 5 là thờ Ngài địa tạng vương. Sau đó tiếp tục di chuyển theo bậc thang lên tầng thứ 6 và tầng thứ 7 là nơi dành cho du khách lên tham quan và chiêm ngưỡng cảnh đẹp của Núi Dùm cũng như ngắm toàn cảnh của thành phố Tuyên Quang.

3.2.2.2. Hệ thống thờ Phật tại Thiền viện Trúc lâm Chính pháp

Tại *Thiền viện Trúc Lâm Chính pháp*, hệ thống thờ Phật và Thánh được đặt tại Tòa Tam Bảo. Tòa Tam Bảo là một bức tường lớn Ngài Phật Thích Ca Mâu Ni. Chiều cao của Tòa Tam Bảo là 7 tầng, đây là vị trí Đài Sen -nơi Ngài Phật Thích Ca Mâu Ni an tọa. Chính vì vậy, việc bố trí thờ cúng và tu tập cũng rất đặc biệt so với các nơi khác. Có thể thấy bố trí hệ thống thờ tự nơi đây như sau:

Tầng thứ nhất là một không gian rất rộng. Mặt bằng của tầng 1 không chỉ là chân Tòa Bảo Tháp mà còn là cả khu vực sân tham quan, văn cảnh cho tầng thứ 2. Bước vào cửa tầng thứ nhất là hai bức tranh về việc truyền dạy Phật pháp cho người dân – Một hình ảnh đẹp về truyền bá Đạo Phật tại Việt Nam. Bên trong khu tầng một là Chay Đường. Ngoài khu vực Hội trường dùng để Tăng sư, Tăng ni, còn nơi là dành cho Phật tử, cư sĩ và du khách thập phương tới dùng cơm chay miễn phí tại Thiền viện.

Tầng thứ 2 được gọi là nhà Tổ. Từ ngoài cổng vào ngay trước mắt là khu chay đường to, nơi bán quà lưu niệm, nơi tổ chức các hội lễ lớn và các hoạt động phụng sự cho Phật tử hằng năm tại Thiền viện cũng. Đi sâu vào trong nhà Tổ có 5 Ban thờ. Ban thờ thứ nhất là Tam tổ Trúc Lâm được tạc bằng đồng, gồm: Vị trí ở giữa là Phật Hoàng Trần Nhân Tông - vị vua thứ ba nhà Trần¹⁸; bên trái là nhị Tổ Pháp Loa đệ tử của Hương Vân Đại Đầu Đà (vua Trần Nhân Tông)¹⁹; bên phải là Tổ Huyền Quang vị Tổ thứ ba của Thiền phái Trúc lâm. Đây là ba vị tổ có công sức và tầm ảnh hưởng lớn tới việc xây dựng Phật giáo hưng thịnh nhất

¹⁸ Phật Hoàng Trần Nhân Tông Trị vì từ (1258 – 1308); ông là Người hâm mộ đạo Phật có chí tu học từ thuở nhỏ và có tài hơn Người; năm 16 tuổi đã được vua Trần Thánh Tông lập làm Hoàng Thái Tử. Tuy nhiên sau nhiều chiến thắng vẫn dè dặt giữ yên bờ cõi cuối cùng ông vẫn chọn lên núi Yên Tử tu hành và đắc đạo đồng thời ông cũng là Người có công thành lập Thiền phái Trúc Lâm Yên Tử ngày nay.

¹⁹ Sau khi Vua Trần Nhân Tông qua đời Ngài đã truyền tâm tổ lại cho Pháp Loa tiếp tục lãnh đạo Phật giáo thời bấy giờ

thời nhà Trần mà ngày nay được tín độ và chư Tăng, Ni xưng tụng là Tam tổ Trúc Lâm. Ban thờ thứ hai tạc ba tượng của Hòa thượng người có công với Phật giáo nước Việt, đó là: Hòa Thượng Thích Thanh Từ - người khôi phục dòng thiền Trúc Lâm Yên Tử từ thời nhà Trần với những công sức và trí tuệ mà Ngài đã hy sinh trong thời gian qua hiện nay hệ thống *Thiền viện* thuộc hệ phái *Trúc Lâm* đã lan tỏa và phát triển thành một hệ thống khắp cả nước Việt²⁰. Ban trong cùng là thờ 16 vị Tổ. Từ phải qua trái hàng trên là: Bồ Tát Thích Quảng Đức, Hòa thượng Thích Huệ Quang, Hòa thượng Thích Khánh Hòa, Hòa thượng Thích Khánh Anh, Quốc Sư Thích Phước Huệ, Thích Tâm Thi, Tổ Vĩnh Nghiêm, Hòa thượng Thích Tịnh Kiết. Hàng dưới: Hòa thượng Thích Hành Trụ, Hòa thượng Thích Trí Thủ, Hòa thượng Thích Trí Tịnh, Hòa thượng Thích Thiện Hoa, Hòa thượng Thích Thiện Hòa, Hòa thượng Thích Đức Nhuận, Hòa thượng Thích Tâm Tịnh, Hòa thượng Thích Phổ Tuệ. Các vị tổ được tôn thờ đó đều là những vị tổ có công lớn trong việc lưu giữ hoằng dương Chính Pháp của Đức Như Lai; Là những người hướng dẫn Tăng, Ni tín đồ tu học và gìn giữ tín người văn hóa Phật giáo người Việt; Phản đối, lên án chế độ xâm phạm của Đế quốc Mỹ trên đối với quyền tự do, quyền con người trên đất nước Việt Nam²¹. Bên phải nhà Tổ còn thờ tượng nhớ chư vị giác linh Chư Tăng, bên trái là thờ các Vị giác Linh Ni. Với các Ban tôn thờ tượng nhớ gương hạnh là một điều rất quan trọng trong Đạo Phật. Ngoài ra trên bàn thờ Tổ còn có xá lợi của các Tổ đã viên tịch. Hai bên chính điện là nơi ở của Chư Tăng (bên phải) và Chư Ni (bên trái).

Tầng thứ 3 là Tòa Tam Bảo gồm 2 dãy chạy dài phía trên nói Chư Tăng và Chư Ni ở. Một bên là Thư viện, là nơi lưu trữ toàn bộ kinh sách của Thiền viện và đây cũng là phòng học tập của Chư Tôn Đức Tăng Ni, học sinh, sinh viên, cư sĩ ở Thiền viện. Một bên là Thiền đường - nơi Tăng, Ni, Phật tử đạo tràng tu tập nghe Pháp ngồi Thiền. Tại Thiền đường thờ Đức Phật Thích Ca Mâu Ni, bên phải là Ngài Phổ Hiền, bên trái là Ngài Văn Thù Sư Lợi. Tượng trưng cho Phật quá khứ, Phật hiện tại và vị tương lai mà trong đạo Phật còn gọi là Tam thế Phật. Ngoài ra xung quanh Thiền đường còn lưu giữ kinh sách và trưng bày các vật phẩm tranh ảnh Phật giáo. Hai bên ngoài cùng được xây dựng làm thêm giường nghỉ lại cho du khách thập phương hành hương cũng như làm nơi nghỉ ngơi cho đạo tràng Phật tử đến tu học Phật Pháp.

Tầng thứ 4 có 3 ban thờ, gồm: Ban thờ Đức Phật Thích Ca Mâu Ni ở chính giữa, Hai bên là thờ các hương linh đã khuất được các gia đình gửi gắm lên Chùa làm lễ cầu siêu, cầu an. Đây cũng chính là nơi dành cho các Tăng – Ni – Phật tử tụng kinh sám hối mỗi tối của các Tăng Ni tại và Phật tử tại *Thiền viện*. Tầng thứ 5 theo bậc thang lên, được trang trí bởi bốn con rồng uốn lượn tạo cho không gian trên cao của Tòa Tam Bảo thêm huyền bí. Trong tầng 5 có một Ban thờ Đức Thánh Hiền Địa Tạng Vương. Hai bên trái, phải được xây dựng rộng lớn đủ cho hàng trăm người muốn nghỉ lại tại Thiền viện tham gia tu học. Sau đó tiếp

²⁰ Trụ trì cho tạc tượng Hòa thượng Thích Thanh Từ nơi đây có ý nhắc nhớ Chư Tôn Đức Tăng Ni phải chăm chỉ tu học và hoằng hóa độ sanh như hạnh nguyện của Hòa Thượng

²¹ Bồ Tát Thích Quảng Đức Người đã tự thiêu thân 1962 để phản đối việc đàn áp Phật giáo đàn trong của tổng thống Ngô Đình Diệm.

tục vòng ra phía sau leo bậc thang lên tầng thứ 6 và tầng thứ 7. Tuy nhiên hai tầng này không có ban thờ mà chỉ dành cho du khách thập phương hành hương cũng như các Phật tử đi ngắm toàn cảnh Núi Dùm và thành phố Tuyên Quang. Trên cùng là tầng thứ 8 có tượng Phật Thích Ca Mâu Ni được xây dựng với thế ngồi kiết già, tay phải cầm cành hoa sen được tạc bằng bê tông cao 18m, chiều ngang 12m, đài sen cao 4m.

Hiện nay Tòa Tam Bảo đã Hoàn thiện và đầy đủ cơ sở vật chất, tiện nghi cho việc sinh hoạt hằng ngày của Thiền viện. Vì vậy hàng năm Thiền viện đều tổ chức các lễ lớn cho tín đồ Phật tử nội tỉnh như; Lễ Phật thành đạo, lễ Phật đản sinh, Lễ Vu lan, Lễ hằng thuận (lễ cưới cho Phật tử tại gia).

Thiền viện Trúc lâm Chính pháp hiện thờ Phật theo phái *Thiền viện Trúc lâm Tây thiên*. Chính vì vậy, ở đây chỉ thờ Phật. Khác với Chùa, nơi đây chỉ có Tòa Tam Bảo với các Ban thờ Phật. Vị Thánh thờ duy nhất là Đức Thánh Trần – Vua Trần Nhân Tông – Người có công phát triển Phật Pháp cùng phái *Thiền viện Trúc Lâm Tây thiên* cho nước Việt..

Thượng tọa Thích Trúc Thông Phổ²² là người đồng hành từ khởi công xây dựng *Thiền viện Trúc lâm Chính pháp* từ năm 2013²³ cho đến nay. Hiện *Thiền viện Trúc Lâm Chính Pháp* có 10 Chư tăng và khoảng 15 Chư Ni đang tu tập và Hoàng dương Chánh Pháp tại nơi đây. Ngoài việc tu tập của các vị Chư Tăng, Chư Ni, *Thiền viện Trúc lâm Chính pháp* còn là cơ sở lưu trú của Phật tử, cư sĩ, của những trẻ em nghèo, mồ côi, là nơi truyền bá Đạo Phật cho cộng đồng bản địa và du khách muôn nơi.

4. KẾT LUẬN

Có thể nói rằng: Việc tu hành của nhà Phật trải qua rất nhiều sự khổ hạnh. Việc tu dưỡng, giác ngộ và thành chính quả là một quá trình tu tập của Thái tử Tất-đạt-đa. Tuy nhiên, sau khi giác ngộ và truyền giáo, Thái tử Tất-đạt-đa đã nhận được sự tín nhiệm trong nhân gian. Từ đó ông đã có nhiều đệ tử và hình thành được hệ thống Phật – Pháp – Tăng trong nhà Phật.

Đạo Phật có mặt tại Việt Nam từ rất lâu, có thể trước cả thời nhà Lý (Tiền Lý). Trải qua nhiều biến cố thăng trầm trong lịch sử, ở thời hưng thịnh cũng như suy yếu thì Đạo Phật vẫn tồn tại trong nhân gian và được người dân lưu giữ và truyền dạy cho thế hệ sau. Tuy nhiên, việc Đạo Phật vào Việt Nam bằng đường thủy hay đường bộ vẫn còn là vấn đề tranh cãi trong các nghiên cứu về Phật giáo Việt Nam.

Phật giáo trong xã hội hiện đại có ý nghĩa vô cùng to lớn. Nhà Phật trong công cuộc đổi mới, cùng với Chính quyền, Nhà nước đã góp phần đẩy mạnh giữ gìn ổn định trật tự xã hội, an ninh chính trị địa phương nói riêng và cả nước nói chung, xây dựng đời sống văn hóa dân cư ngày càng phát triển đúng với phương châm “Đạo pháp – Dân tộc – Chủ nghĩa xã hội” [13] mà Hiến chương *Giáo hội Phật giáo Việt Nam* đề ra.

²² Thượng tọa Thích Trúc Thông Phổ năm nay 74 tuổi

²³ Lễ đặt đá vào ngày 2-6-2013 tại xóm 9 xã Tràng Đà thành phố Tuyên Quang, tỉnh Tuyên Quang

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hòa thượng Thích Thiện Hoa (2015), Phật học phổ thông quyển 1, Nxb Phương Đông, Thành phố Hồ Chí Minh
- [2] Hòa thượng Thích Thiện Hoa (2015), Phật học phổ thông quyển 2, Nxb Phương Đông, Thành phố Hồ Chí Minh
- [3] Hòa thượng Thích Thiện Hoa (2015), Phật học phổ thông quyển 3, Nxb Phương Đông, Thành phố Hồ Chí Minh
- [4] Thích Chơn Thiện (2016), Phật học khái luận, Nxb Hồng Đức, Hà Nội
- [5] Nguyễn Văn Minh (2013), Tôn giáo tín ngưỡng các dân tộc ở Việt Nam, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội
- [6] Pháp sư Thành Nghiêm - Pháp sư Tịnh Hải (2008), Lịch sử Phật giáo Thế giới, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội
- [7] Thích Nhuận Thịnh (2020), Lịch sử Phật giáo tư tưởng Ấn Độ, Nxb Hồng Đức, Hà Nội
- [8] Nguyễn Lang (2012), Việt Nam Phật giáo Sử luận I - II - III, Nxb Phương Đông, Hà Nội
- [9] Nguyễn Tài Thư (Chủ biên) (2022), Lịch sử Phật giáo Việt Nam, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội
- [10] Ngô Đức Thọ (1990), Thiên uyển tập anh Nxb Văn học, Hà Nội
- [11] Nguyễn Lan Anh (2013), Sự phát triển của Phật giáo ở Việt Nam thời Lý - Trần, Tạp chí Nhân lực Khoa học Xã hội (2), tr.44-52
- [12] Giáo hội Phật giáo Việt Nam <https://vi.wikipedia.org/>
- [13] Giáo hội Phật giáo Việt Nam Hiến chương (sửa lần thứ VI).
- [14] Tỉnh ủy Tuyên Quang (2016), Địa chí thành phố Tuyên Quang, Nxb Thanh niên, Hà Nội
- [15] Trung tâm bảo tồn di sản văn hóa Tôn giáo (2019), Thiên phái Trúc lâm đương đại, Nxb Tôn giáo, Hà Nội

PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG THỰC HÀNH STEM CHO HỌC SINH LỚP 5 TRƯỜNG TIỂU HỌC TRUNG MÔN, HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYÊN QUANG

Đặng Thị Thêu, Hà Mỹ Hạnh

Khoa TLGD & CTXH, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Việc phát triển kỹ năng thực hành STEM cho học sinh lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang vẫn còn nhiều hạn chế do ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan và khách quan. Nghiên cứu được thực hiện bằng sự kết hợp phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, quan sát, phỏng vấn, phương pháp thống kê toán học, dựa trên những vấn đề lý luận và thực tiễn về việc phát triển kỹ năng thực hành STEM cho học sinh lớp 5, từ đó đề xuất một số biện pháp phát triển kỹ năng thực hành STEM và tổ chức thực nghiệm các biện pháp đó trong dạy học nhằm giúp học sinh rèn luyện, phát triển kỹ năng thực hành STEM. Qua đó, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học trong nhà trường.

***Từ khóa:** Giáo viên; Học sinh lớp 5; Phát triển; Kỹ năng thực hành; STEM.*

DEVELOPING STEM PRACTICAL SKILLS FOR 5TH GRADE STUDENTS AT TRUNG MON PRIMARY SCHOOL, YEN SON DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The development of STEM practical skills for 5th grade students at Trung Mon Primary School, Yen Son district, Tuyen Quang PROVINCE is still limited due to the influence of subjective and objective factors. The research is carried out by a combination of survey methods by questionnaires, observation, interviews, mathematical statistical methods, based on theoretical and practical issues on developing STEM practical skills for students. 5th grade students, thereby proposing some measures to develop STEM practical skills and organizing experiments on those measures in teaching to help students practice and develop STEM practice skills. Thereby, contributing to improving the quality of teaching and learning in schools.

***Keywords:** Teacher; 5th graders; Develop; Practical skills; STEM.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong nhịp sống thời đại 4.0, khi công nghệ phát triển một cách vượt bậc cùng với nền kinh tế tri thức thì việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao là một yêu cầu cấp thiết cần đặt ra ở mỗi quốc gia. Yêu cầu đó kéo theo việc phải dành ưu tiên hàng đầu cho giáo dục, chú trọng sự đổi mới, Hoàn thiện ở nền giáo dục của mỗi quốc gia. Bởi giáo dục chính là

nhân tố quan trọng và quyết định đến việc hình thành tri thức, kỹ năng và nhân cách ở mỗi con người. Có thể khẳng định, giáo dục có vai trò to lớn và không thể thay thế trong bất kỳ thời đại nào.

Ở Việt Nam, giáo dục được coi là quốc sách hàng đầu, điều này đã được khẳng định trong Hiến pháp và Luật Giáo dục. Trong những năm gần đây, Bộ Giáo dục đã đề ra mục tiêu đổi mới về căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, với nhiệm vụ trước mắt là phải đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá theo định hướng phát triển năng lực người học [1]. Thực hiện Chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 04/5/2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4 [2], Bộ Giáo dục và Đào tạo đã phối hợp với Hội đồng Anh triển khai chương trình thí điểm giáo dục STEM cho một số trường trung học tại một số tỉnh, thành phố. Năm học 2017-2018, giáo dục STEM được Bộ Giáo dục và Đào tạo chính thức đưa vào các văn bản hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học và đến nay tiếp tục chỉ đạo các địa phương trên toàn quốc tích hợp STEM trong quá trình thực hiện chương trình giáo dục phổ thông hiện hành ở những môn có liên quan [3]. Bên cạnh đó, giáo dục STEM cũng được đưa vào nhiệm vụ năm học của nhiều Sở Giáo dục và Đào tạo trên cả nước.

Thực tế cho thấy, phương pháp STEM là một phương pháp còn khá mới, vừa được đưa vào dạy học trong nhà trường những năm gần đây. Vì vậy, quá trình dạy học bằng phương pháp STEM còn gặp nhiều khó khăn và hạn chế. Chẳng hạn như: thiếu trang bị, cơ sở vật chất ở trường học; giáo viên (GV) đang phải tự nghiên cứu, tìm hiểu qua sách báo, Internet, đồng nghiệp; học sinh chưa hình thành được kỹ năng thực hành STEM,...

Hiện nay, việc dạy học ứng dụng STEM cho học sinh tiểu học, đặc biệt là học sinh lớp 5 đã bước đầu nhận được sự quan tâm và đem lại những kết quả tích cực. Tại trường Tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang, các em học sinh (HS) lớp 5 cũng đã được trải nghiệm, học tập theo phương pháp STEM. Tuy nhiên, trong quá trình dạy học theo phương pháp STEM vẫn còn nhiều hạn chế, đó là: hệ thống cơ sở vật chất chưa đảm bảo, học sinh chưa thực sự chủ động, tích cực trong học tập, nhiều em còn bỡ ngỡ, chưa làm quen được với phương pháp mới này, chưa hình thành được kỹ năng thực hành STEM,...Điều đó dẫn đến kết quả dạy và học chưa được cao, chưa phát huy được hết những điểm mạnh của chương trình giáo dục STEM. Vì vậy, việc trang bị kiến thức, phát triển kỹ năng thực hành (KNTH) STEM cho học sinh là hết sức cần thiết. Từ những lý do trên chúng tôi lựa chọn nghiên cứu vấn đề “Phát triển kỹ năng thực hành STEM cho học sinh lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang”.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

Phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa và khái quát hóa các công trình nghiên cứu, các tài liệu, văn bản trong và ngoài nước có liên quan đến đề tài để tìm hiểu các khái niệm, thuật ngữ, các vấn đề lý luận về phương pháp STEM, tổng thể quá trình dạy và học STEM, phát

triển kỹ năng thực hành STEM cho HS. Trên cơ sở đó, phân tích, tổng hợp kiến thức để tạo ra hệ thống; hiểu rõ, đầy đủ, sâu sắc bản chất vấn đề, thấy được mối quan hệ biện chứng giữa lý luận và thực tiễn. Từ đó, làm rõ cơ sở lý luận của đề tài và có cơ sở định hướng xây dựng quá trình nghiên cứu của đề tài.

2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- *Phương pháp quan sát:*

Được sử dụng để quan sát những biểu hiện cụ thể của nhận thức, thái độ, hành vi trong quá trình học tập, thực hành STEM của HS, GV. Từ đó, có được đánh giá đúng về thực trạng kỹ năng thực hành STEM của học sinh lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn.

- *Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi (anket):*

Nhằm khảo sát thực trạng KNTH STEM của học sinh lớp 5, trường Tiểu học Trung Môn một cách đa chiều, khách quan, toàn diện. Đối tượng điều tra gồm giáo viên, học sinh lớp 5 Trường Tiểu học trung Môn.

- *Phương pháp phỏng vấn:*

Sử dụng phương pháp phỏng vấn để tiến hành phỏng vấn giáo viên, học sinh về quá trình dạy và học STEM, về KNTH STEM của học sinh. Từ đó, có được các ý kiến đánh giá khách quan, chân thực, góp phần làm sáng rõ thực trạng KNTH STEM của học sinh.

- *Phương pháp thực nghiệm sư phạm:*

Tổ chức thực nghiệm áp dụng các biện pháp phát triển KNTH STEM cho học sinh nhằm kiểm tra tính khả thi và hiệu quả của các biện pháp sư phạm đã đề xuất.

2.3. Phương pháp xử lý số liệu

Dựa trên kết quả đã phân tích, sử dụng các phần mềm trên máy tính để thống kê và xử lý số liệu. Từ đó, tiến hành tổng hợp và kết luận về nội dung nghiên cứu. Trên cơ sở đó, có được đánh giá đúng về thực trạng vấn đề, đề xuất những giải pháp phù hợp, hiệu quả nhằm phát triển KNTH STEM cho học sinh lớp 5 Trường Tiểu học Trung Môn.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Khái niệm công cụ

3.1.1. Kỹ năng

Theo từ điển Oxford “*Kỹ năng là khả năng làm tốt một công việc nào đó thường có được do đào tạo hoặc kinh nghiệm*” [4]

3.1.2. Kỹ năng thực hành STEM

Từ khái niệm kỹ năng, chúng tôi nhận định: “*Kỹ năng thực hành STEM là khả năng vận dụng tổng hợp các kiến thức, kinh nghiệm, vốn hiểu biết về các lĩnh vực Khoa học*

(Science), Công nghệ (Technology), Kỹ thuật (Engineering) và Toán học (Mathematics) cùng các kỹ năng khác như: hợp tác, thảo luận nhóm, lãnh đạo, thuyết trình, phản biện, làm việc cá nhân, tự lập, ... để giải quyết, thực hiện các nhiệm vụ, việc làm được giao trong quá trình học tập môn học ứng dụng phương pháp STEM’.

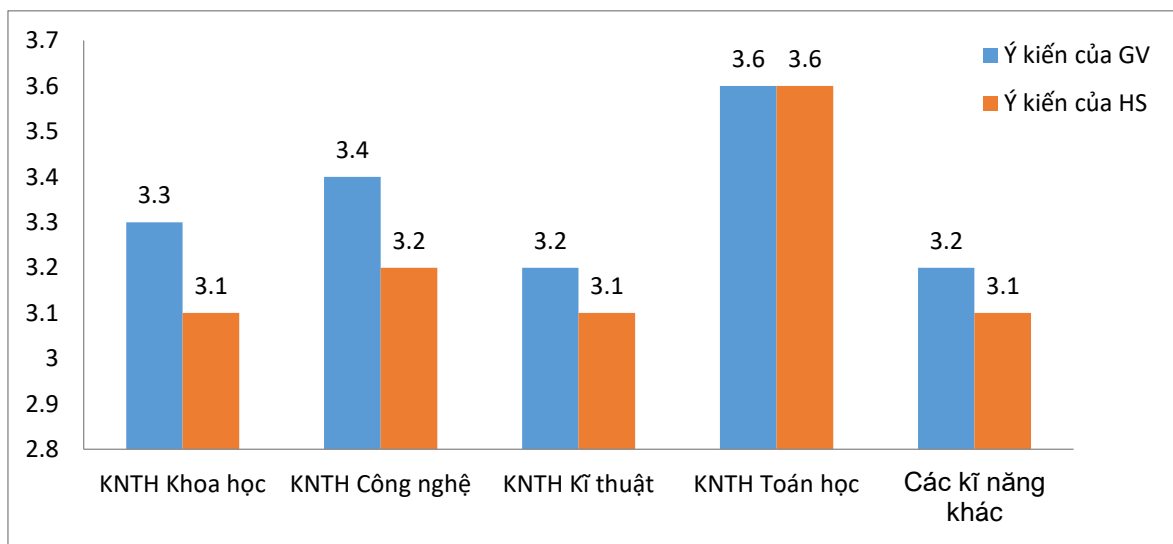
3.1.3. Phát triển kỹ năng thực hành STEM

Theo chúng tôi phát triển kỹ năng thực hành STEM được hiểu là: “Quá trình đào tạo hình thành, rèn luyện, nâng cao khả năng, năng lực thực hiện các kỹ năng thực hành STEM cho người học với các điều kiện thích hợp, trong một thời gian nhất định, trên cơ sở của sự tích hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ có ở người học nhằm giúp người học Hoàn thành tốt yêu cầu môn học, biết ứng dụng một cách hiệu quả, phù hợp, linh hoạt và sáng tạo để giải quyết các tình huống có liên quan trong thực tiễn đời sống”.

3.2. Thực trạng phát triển KNTH STEM của học sinh lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn

3.2.1. Mục tiêu phát triển kỹ năng thực hành STEM của học sinh lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát GV và HS thông qua câu hỏi: Trong quá trình phát triển KNTH STEM cho HS lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn, thầy (cô) đã hướng đến những mục tiêu nào sau đây và kết quả đạt được ở mức độ nào? Kết quả được thể hiện ở biểu đồ 1



Biểu đồ 1. Ý kiến của GV và HS về mục tiêu phát triển KNTH

Biểu đồ 1 cho thấy đa số GV và HS đã có nhận thức về mục tiêu phát triển KNTH STEM. Tuy nhiên mức độ đạt được mới ở mức độ trung bình. Trong đó, kỹ năng được đánh giá cao nhất là KNTH Toán học ($\bar{X} = 3.6$: mức độ tương đối cao). Kỹ năng được đánh giá thấp nhất là KNTH Kỹ thuật và các kỹ năng khác. Các kỹ năng còn lại được đánh giá ở mức độ trung bình. Nguyên nhân là do kỹ năng thực hành Toán học là kỹ năng dễ áp dụng, sử

dụng, không đòi hỏi nhiều phương tiện, thiết bị hỗ trợ, đồng thời, HS đã được làm quen sớm với kỹ năng này. Các kỹ năng Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và các kỹ năng khác đòi hỏi phải có những phương tiện, dụng cụ nhất định. Trên thực tế, trường Tiểu học Trung Môn đang trong quá trình xây dựng khu lớp học mới, phòng học đa năng nên cơ sở vật chất chưa thể đáp ứng được ở thời điểm hiện tại. Đồng thời, việc tích hợp phát triển các kỹ năng này vào các môn học còn gặp nhiều khó khăn do trình độ GV chưa đồng đều.

3.2.2. Nội dung phát triển kỹ năng thực hành STEM cho học sinh lớp 5, trường Tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang

Kết quả khảo sát GV, HS về nội dung phát triển kỹ năng thực hành STEM của học sinh lớp 5, trường Tiểu học Trung Môn và mức độ đạt được được thể hiện ở bảng 1 và bảng 2:

Bảng 1. Ý kiến của GV về nội dung phát triển kỹ năng thực hành STEM

Nội dung phát triển kỹ năng thực hành STEM	Kết quả									
	Cao		Tương đối cao		Trung bình		Tương đối thấp		Thấp	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
I. Phát triển kỹ năng thực hành Khoa học										
1. Kỹ năng nhận thức khoa học tự nhiên	0	0	5	16,7	23	76,6	2	6,7	0	0
2. Kỹ năng tìm hiểu môi trường tự nhiên xung quanh	2	6,7	8	26,7	19	63,3	1	3,3	0	0
3. Kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn	0	0	4	13,3	23	76,7	3	10	0	0
II. Phát triển kỹ năng thực hành Công nghệ										
1. Kỹ năng nhận thức công nghệ	0	0	6	20	21	70	3	10	0	0
2. Kỹ năng sử dụng công nghệ	2	6,7	10	33,3	17	56,7	1	3,3	0	0
3. Kỹ năng thiết kế công nghệ	0	0	5	16,7	21	70	4	13,3	0	0
4. Kỹ năng giao tiếp công nghệ	0	0	6	20	22	73,3	2	6,7	0	0
5. Kỹ năng đánh giá công nghệ	0	0	4	13,3	20	66,7	6	20	0	0

III. Phát triển kỹ năng thực hành Kỹ thuật										
1. Kỹ năng nhận biết nguyên lý kỹ thuật, khái niệm kỹ thuật	0	0	8	26,7	18	60,0	4	13,3	0	0
2. Kỹ năng thực hành thao tác kỹ thuật, thiết kế sản phẩm kỹ thuật	0	0	8	26,7	19	63,3	3	10	0	0
3. Kỹ năng sử dụng các dụng cụ, đồ dùng kỹ thuật	0	0	10	33,3	15	50	5	16,7	0	0
4. Kỹ năng tự kiểm tra và đánh giá	0	0	6	20	18	60	6	20	0	0
IV. Phát triển kỹ năng thực hành Toán học										
1. Kỹ năng tư duy lập luận toán học	1	3,3	8	26,7	19	63,3	2	6,7	0	0
2. Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ toán học	0	0	7	23,3	20	66,7	3	10	0	0
3. Kỹ năng sử dụng công cụ, phương tiện toán học	0	0	6	20	21	70	3	10	0	0
4. Kỹ năng tính toán	1	3,3	10	33,3	17	56,7	2	6,7	0	0
V. Phát triển các kỹ năng khác										
1. Kỹ năng cứng (Tin học, vận hành máy móc, sử dụng ngoại ngữ...)	0	0	5	16,7	24	80	1	3,3	0	0
2. Kỹ năng mềm (Làm việc nhóm, phản biện, lãnh đạo, giao tiếp, giải quyết vấn đề, sáng tạo...)	1	3,3	9	30	18	60	2	6,7	0	0

Bảng 1 cho thấy trong chương trình đào tạo và hoạt động giáo dục của nhà trường, GV đã trang bị cho HS những nội dung phát triển kỹ năng thực hành STEM thông qua các kỹ năng thực hành cụ thể. Mức độ đạt được ở các kỹ năng là không giống nhau và kết quả mới chỉ đạt được ở mức độ trung bình. Cụ thể:

- Về phát triển kỹ năng thực hành Khoa học: Ở mức độ cao mới có 2/30 GV chiếm 6,7% đánh giá về kỹ năng tìm hiểu môi trường tự nhiên xung quanh. Phần lớn GV cho rằng kết quả mới đạt ở mức độ trung bình, trong đó tiêu chí được đánh giá cao nhất là kiến thức về kỹ năng tìm hiểu môi trường tự nhiên xung quanh chiếm 26,7%, còn 2 kỹ năng nhận thức khoa học tự nhiên và vận dụng kiến thức vào thực tiễn được đánh giá kết quả ở mức độ trung bình.

- Về phát triển kỹ năng thực hành Công nghệ: Kỹ năng được đánh giá đạt hiệu quả cao nhất là kỹ năng sử dụng công nghệ, kết quả đạt được ở mức độ cao là 6,7%; tương đối cao chiếm 33,3%; mức độ trung bình chiếm 56,7 % và mức độ tương đối thấp là 3,3%. Các kỹ năng nhận thức công nghệ, giao tiếp công nghệ, thiết kế công nghệ, đánh giá công nghệ kết quả đạt ở mức độ trung bình và tương đối thấp.

- Về phát triển kỹ năng thực hành Kỹ thuật: Kỹ năng thực hành Kỹ thuật đã được quan tâm trang bị cho sinh nhưng kết quả mới đạt ở mức độ trung bình. Trong đó kỹ năng sử dụng các dụng cụ, đồ dùng đạt kết quả cao nhất, các kỹ năng khác chưa thật sự được phát triển tốt. (không có đánh giá nào ở mức độ cao, mức độ tương đối cao chỉ đạt từ 20-26,7%).

- Về phát triển kỹ năng thực hành Toán học: Nhìn chung các kỹ năng thực hành Toán học đạt được kết quả cao hơn so với các kỹ năng khác (các đánh giá đều ở mức độ cao, tương đối cao, trung bình). Trong đó, kỹ năng tính toán đạt kết quả cao nhất (chiếm 10% mức độ cao, 40% mức độ tương đối cao), xếp thứ hai là kỹ năng tư duy lập luận toán học (chiếm 3,3% mức độ cao và 33,3% mức độ tương đối cao), các kỹ năng sử dụng công cụ, phương tiện toán học và sử dụng ngôn ngữ toán học xếp ở mức độ thấp hơn.

- Về phát triển các kỹ năng khác: Cùng với các kỹ năng trên, các kỹ năng khác cũng được GV quan tâm phát triển cho HS. Trong đó, nhóm kỹ năng mềm (làm việc nhóm, phản biện, lãnh đạo, giao tiếp, giải quyết vấn đề, sáng tạo...) đạt được kết quả tương đối cao, chiếm 3,3% ở mức độ cao và 30% ở mức độ tương đối cao. Nhóm kỹ năng cứng (Tin học, vận hành máy móc, sử dụng ngoại ngữ...) đạt được kết quả thấp hơn (26,7% ở mức độ tương đối cao).

Bảng 2. Ý kiến của HS về mục tiêu phát triển kỹ năng thực hành STEM

Nội dung phát triển kỹ năng thực hành STEM	Kết quả									
	Cao		Tương đối cao		Trung bình		Tương đối thấp		Thấp	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
I. Phát triển kỹ năng thực hành Khoa học										

1. Kỹ năng nhận thức khoa học tự nhiên	0	0	32	21,3	104	69,3	14	9,4	0	0
2. Kỹ năng tìm hiểu môi trường tự nhiên xung quanh	2	1,3	30	20	103	68,7	15	10	0	0
3. Kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn	0	0	20	13,3	105	70	25	16,7	0	0
II. Phát triển kỹ năng thực hành Công nghệ										
1. Kỹ năng nhận thức công nghệ	0	0	25	16,7	104	69,3	21	14	0	0
2. Kỹ năng sử dụng công nghệ	3	2	37	24,7	98	65,3	12	8	0	0
3. Kỹ năng thiết kế công nghệ	0	0,0	22	14,7	109	72,7	19	12,6	0	0
4. Kỹ năng giao tiếp công nghệ	0	0	24	16	106	70,7	20	13,3	0	0
5. Kỹ năng đánh giá công nghệ	0	0	20	13,3	104	69,3	26	17,4	0	0
III. Phát triển kỹ năng thực hành Kỹ thuật										
1. Kỹ năng nhận biết nguyên lý kỹ thuật, khái niệm kỹ thuật	0	0	23	15,3	109	72,7	18	12	0	0
2. Kỹ năng thực hành thao tác kỹ thuật, thiết kế sản phẩm kỹ thuật	2	1,3	28	18,7	107	69,3	13	8,7	0	0
3. Kỹ năng sử dụng các dụng cụ, đồ dùng kỹ thuật	0	0	35	23,3	104	67,3	11	7,4	0	0
4. Kỹ năng tự kiểm tra và đánh giá	0	0	20	13,3	106	70,7	24	16	0	0
IV. Phát triển kỹ năng thực hành Toán học										

1. Kỹ năng tư duy lập luận toán học	4	2,7	39	26	99	66	8	5,3	0	0
2. Kỹ năng sử dụng ngôn ngữ toán học	0	0	41	27,3	97	64,7	12	8	0	0
3. Kỹ năng sử dụng công cụ, phương tiện toán học	0	0	30	20	105	68	15	10	0	0
4. Kỹ năng tính toán	8	5,3	44	29,3	91	60,7	7	4,7	0	0
V. Phát triển các kỹ năng khác										
1. Kỹ năng cứng (Tin học, vận hành máy móc, sử dụng ngoại ngữ...)	0	0	36	24	103	68,7	11	7,3	0	0
2. Kỹ năng mềm (Làm việc nhóm, phản biện, lãnh đạo, giao tiếp, giải quyết vấn đề, sáng tạo...)	7	4,7	42	28	93	62	8	5,3	0	0

Từ bảng 2 cho thấy những nội dung phát triển kỹ năng thực hành STEM đều được HS đánh giá là đã được trang bị trong quá trình học tập tại trường. Tuy nhiên, kết quả chủ yếu mới đạt được ở mức độ trung bình và có sự khác nhau. Cụ thể:

- Về phát triển kỹ năng thực hành Khoa học: HS đánh giá kết quả đạt được ở tiêu chí kỹ năng tìm hiểu môi trường tự nhiên xung quanh đạt kết quả cao nhất (8% ở mức độ cao, 26,7% ở mức độ tương đối cao. Phần lớn HS cho rằng kết quả mới đạt ở mức độ trung bình, trong đó tiêu chí được đánh giá cao nhất là kiến thức về kỹ năng tìm hiểu môi trường tự nhiên xung, còn 2 kỹ năng nhận thức khoa học tự nhiên và vận dụng kiến thức vào thực tiễn được đánh giá kết quả ở mức độ trung bình.

- Về kỹ năng: Kỹ năng được đánh giá đạt hiệu quả cao nhất là kỹ năng thực hiện kế hoạch và điều chỉnh hoạt động, kết quả đạt được ở mức độ cao là 3,95%; tương đối cao chiếm 21,1%; mức độ trung bình chiếm 67,1% và mức độ tương đối thấp là 7,9% và kỹ năng thiết kế hoạt động trong đó kết quả đạt được ở mức độ tương đối cao chiếm 21,7%; mức độ trung bình chiếm 65,8 % và mức độ tương đối thấp là 12,5%. Kỹ năng đánh giá hoạt động kết quả đạt ở mức độ thấp hơn so với 2 kỹ năng trên. Như vậy, có thể thấy đánh giá giữa GV và SV có sự thống nhất với nhau mặc dù cũng có sự chênh lệch nhưng Hoàn toàn phù hợp.

- Về phát triển kỹ năng thực hành Công nghệ: Kỹ năng được đánh giá đạt hiệu quả cao nhất là kỹ năng sử dụng công nghệ, kết quả đạt được ở mức độ cao là 6,7%; tương đối cao chiếm 30%; mức độ trung bình chiếm 55,3% và mức độ tương đối thấp là 8%. Các kỹ năng nhận thức công nghệ, giao tiếp công nghệ, thiết kế công nghệ, đánh giá công nghệ kết quả đạt ở mức độ trung bình và tương đối thấp.

- Về phát triển kỹ năng thực hành Kỹ thuật: Kỹ năng thực hành Kỹ thuật đã được quan tâm trang bị cho sinh nhưng kết quả mới đạt ở mức độ trung bình. Trong đó kỹ năng sử dụng các dụng cụ, đồ dùng kỹ đạt kết quả cao nhất (5,3% ở mức độ cao, 26,7% ở mức độ tương đối cao), các kỹ năng khác chưa thật sự được phát triển tốt. (mức độ tương đối cao chỉ đạt từ 13,3-18,7%).

- Về phát triển kỹ năng thực hành Toán học: Nhìn chung các kỹ năng thực hành Toán học đạt được kết quả cao hơn so với các kỹ năng khác. Trong đó, kỹ năng tính toán đạt kết quả cao nhất (chiếm 6,7% mức độ cao, 29,3% mức độ tương đối cao), xếp thứ hai là kỹ năng tư duy lập luận toán học (chiếm 2,7% mức độ cao và 26% mức độ tương đối cao), các kỹ năng sử dụng công cụ, phương tiện toán học và sử dụng ngôn ngữ toán học xếp ở mức độ thấp hơn.

- Về phát triển các kỹ năng khác: Cùng với các kỹ năng trên, các kỹ năng khác cũng được HS đánh giá là được trang bị thông qua hoạt động học tập và giáo dục ở nhà trường. Trong đó, nhóm kỹ năng mềm (làm việc nhóm, phản biện, lãnh đạo, giao tiếp, giải quyết vấn đề, sáng tạo...) đạt được kết quả tương đối cao, chiếm 4,7% ở mức độ cao và 28% ở mức độ tương đối cao. Nhóm kỹ năng cứng (Tin học, vận hành máy móc, sử dụng ngoại ngữ...) đạt được kết quả thấp hơn (24% ở mức độ tương đối cao).

3.2.3. Con đường phát triển kỹ năng thực hành STEM cho học sinh lớp 5, trường Tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang.

Để tìm hiểu con đường phát triển kỹ năng thực hành STEM cho học sinh lớp 5, trường Tiểu học Trung Môn, tôi tiến hành khảo sát GV và HS thông qua câu hỏi: “Việc phát triển kỹ năng thực hành STEM cho học sinh lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn được tiến hành bằng những con đường nào sau đây? Kết quả đạt được ở mức độ nào?”. Kết quả được thể hiện ở bảng 3 và bảng 4

Bảng 3. Ý kiến của GV về các con đường phát triển kỹ năng thực hành STEM

Các con đường	Mức độ									
	Cao		Tương đối cao		Trung bình		Tương đối thấp		Thấp	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1. Dạy học trên lớp	5	16,7	14	46,7	11	36,6	1	3,3	0	0
2. Hoạt động tự học của học sinh	0	0	13	43,3	15	50	2	6,7	0	0

3. Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp	10	33,3	19	63,4	1	3,3	0	0	0	0
4. Câu lạc bộ STEM	0	0	2	6,7	18	60	6	20	4	13,3

- Kết quả khảo sát cho thấy việc phát triển kỹ năng thực hành STEM cho HS được thực hiện bằng nhiều con đường khác nhau, tuy nhiên kết quả đạt được là không giống nhau. Cụ thể, con đường hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp được đánh giá cao hơn cả (mức độ cao chiếm 33,3%; mức độ tương đối cao 63,4%), Hoạt động dạy học trên lớp xếp thứ 2 (mức độ cao chiếm 16,7%; mức độ tương đối cao 46,7%; mức trung bình 36,6%). Trong khi đó, thông qua con đường hoạt động tự học của HS mới đạt ở mức độ trung bình. Con đường CLB STEM đạt mức độ thấp nhất (chỉ đạt 6,7% ở mức độ tương đối cao), thậm chí có nhiều ý kiến cho rằng kết quả đạt được thông qua các con đường này là tương đối thấp và thấp. Nguyên nhân là vì CLB STEM là hình thức còn khá mới, chưa được xây dựng, triển khai đồng bộ ở trường Tiểu học Trung Môn.

Bảng 4. Ý kiến của HS về các con đường phát triển kỹ năng thực hành STEM

Các con đường	Mức độ									
	Cao		Tương đối cao		Trung bình		Tương đối thấp		Thấp	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1. Dạy học trên lớp	40	26,7	98	65,3	12	8	0	0	0	0
2. Hoạt động tự học của học sinh	2	1,3	66	44	75	50	7	4,7	0	0
3. Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp	48	32	90	60	12	8	0	0	0	0
4. Câu lạc bộ STEM	0	0	10	6,7	80	53,3	40	26,7	20	13,3

- Từ bảng số liệu trên ta thấy ý kiến đánh giá của HS có sự khác nhau so với GV nhưng về cơ bản vẫn có sự thống nhất cụ thể. Cụ thể, thông qua con đường hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp được đánh giá cao hơn cả (mức độ cao chiếm 32%; mức độ tương đối cao chiếm 60%), Hoạt động dạy học trên lớp xếp thứ 2 (mức độ cao chiếm 26,7%; mức độ tương đối cao 65,3%; mức trung bình 8%). Ngược lại, cũng như khảo sát ở GV thì HS cũng cho rằng thông qua con đường hoạt động tự học của HS mới đạt ở mức độ trung bình. Con đường CLB STEM chủ yếu đạt mức độ trung bình, tương đối thấp và thấp.

3.2.4. Các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển kỹ năng thực hành STEM cho học sinh lớp 5

Kết quả khảo sát được thể hiện ở bảng 5 và bảng 6

Bảng 5. Ý kiến của GV về những yếu tố ảnh hưởng đến việc phát triển KNTH STEM

Những yếu tố ảnh hưởng	Mức độ									
	Cao		Tương đối cao		Trung bình		Tương đối thấp		Thấp	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1. Mức độ nhận thức, tư duy, tính tích cực, chủ động của HS	26	86,7	4	13,3	0	0,0	0	0	0	0
2. Phương pháp, quy trình dạy học, năng lực tổ chức hoạt động thực hành của GV	25	83,3	5	16,7	0	0,0	0	0	0	0
3. Chương trình học (nội dung bài học, phân phối chương trình,...)	23	76,7	7	23,3	0	0,0	0	0	0	0
4. Cơ sở vật chất của nhà trường (phòng thực hành, phòng thí nghiệm, thiết bị, máy móc,...)	21	70	8	26,7	1	3,3	0	0	0	0
5. Sự phối hợp, ủng hộ của phụ huynh học sinh.	22	73,3	8	26,7	0	0	0	0	0	0
6. Các yếu tố khác	0	0,0	12	40,0	18	60,0	0	0	0	0

Từ bảng 5 cho thấy phần lớn GV đều đánh giá những yếu tố trên có ảnh hưởng rất cao tới việc phát triển kỹ năng thực hành STEM cho HS, trong đó yếu tố gây ảnh hưởng lớn nhất là Mức độ nhận thức, tư duy, tính tích cực, chủ động của HS (chiếm 86,7%) xếp thứ nhất; Phương pháp, quy trình dạy học, năng lực tổ chức hoạt động thực hành của GV (chiếm 83,3%) xếp thứ hai; Chương trình học (nội dung bài học, phân phối chương trình,...) (chiếm 76,7%) xếp thứ ba; Cơ sở vật chất của nhà trường (chiếm 70%) xếp thứ tư; Sự phối hợp, ủng hộ của phụ huynh học sinh xếp thứ năm với 73,3%.. Ở mức độ tương đối cao Các yếu tố khác như tình hình kinh tế-xã hội của địa phương; thời gian; sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục, chính quyền địa phương,... (chiếm 40%). Ở mức độ trung bình các yếu tố khác chiếm 60%; Cơ sở vật chất của nhà trường (chiếm 3,3%). Như vậy, các yếu tố trên đều có ảnh hưởng tới việc phát triển KNTH STEM cho HS, tuy nhiên mức độ ảnh hưởng của các yếu tố là khác nhau.

Bảng 6. Ý kiến của HS về những yếu tố ảnh hưởng đến việc phát triển KNTH STEM

Những yếu tố ảnh hưởng	Mức độ									
	Cao		Tương đối cao		Trung bình		Tương đối thấp		Thấp	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1. Mức độ nhận thức, tư duy, tính tích cực, chủ động của HS	125	83,3	25	16,7	0	0,0	0	0	0	0
2. Phương pháp, quy trình dạy học, năng lực tổ chức hoạt động thực hành của GV	120	80	30	20	0	0,0	0	0	0	0
3. Chương trình học (nội dung bài học, phân phối chương trình,...)	110	73,3	40	26,7	0	0,0	0	0	0	0
4. Cơ sở vật chất của nhà trường (phòng thực hành, phòng thí nghiệm, thiết bị, máy móc,...)	90	60	43	28,7	8	5,3	0	0	0	0
5. Sự phối hợp, ủng hộ của phụ huynh học sinh.	88	58,7	50	33,3	0	0	0	0	0	0
6. Các yếu tố khác	0	0,0	53	35,3	97	64,7	0	0	0	0

Từ bảng 6 cho thấy ý kiến đánh giá của SV và GV mặc dù có sự khác nhau nhưng họ đều đánh giá những yếu tố trên có ảnh hưởng rất cao tới việc phát triển kỹ năng thực hành STEM cho HS, trong đó yếu tố gây ảnh hưởng lớn nhất là Mức độ nhận thức, tư duy, tính tích cực, chủ động của HS (chiếm 83,3%) xếp thứ nhất; Phương pháp, quy trình dạy học, năng lực tổ chức hoạt động thực hành của GV (chiếm 80%) xếp thứ hai; Chương trình học (chiếm 73,3%) xếp thứ ba; Cơ sở vật chất nhà trường (chiếm 60%) xếp thứ tư; Sự phối hợp, ủng hộ của phụ huynh học sinh xếp thứ năm (chiếm 58,7%) Ở mức độ tương đối cao Các yếu tố khác (chiếm 35,3%). Ở mức độ trung bình các yếu tố khác (chiếm 64,7%); môi trường giáo dục (chiếm 5,3%).

4. KẾT LUẬN

Phát triển KNTH STEM cho HS lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn là nội dung quan trọng, thiết thực, gắn liền với các quá trình giáo dục khác ở nhà trường. Việc phát triển kỹ năng thực hành STEM cho HS cần dựa trên cơ sở đặc điểm nhận thức, tâm lý của HS; đặc điểm đặc thù của nhà trường, địa phương; mục tiêu giáo dục cấp tiểu học và mục tiêu giáo dục STEM; đặc biệt chú ý tới các yếu tố chủ quan và khách quan ảnh hưởng đến việc phát triển KNTH STEM cho HS lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn

Từ kết quả nghiên cứu thực trạng, tôi nhận thấy phần lớn GV, HS có nhận thức đúng đắn về kỹ năng thực hành STEM. Tuy nhiên, việc phát triển KNTH STEM cho HS lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn chưa thực sự có hiệu quả do nhiều nguyên nhân khác nhau, trong đó cơ bản nhất là chưa xây dựng được những biện pháp khoa học phù hợp để nâng cao KNTH STEM cho HS.

Trên cơ sở nghiên cứu thực tiễn của việc phát triển KNTH STEM cho HS lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn, tôi đã đề xuất các biện pháp nhằm phát triển KNTH STEM cho HS lớp 5 trường Tiểu học Trung Môn, góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học ở trường Tiểu học Trung Môn theo hướng phát triển năng lực trong giai đoạn hiện nay.

Lời cảm ơn

Em xin trân thành cảm ơn các thầy cô là giảng viên khoa TLGD & CTXH trường Đại học Tân Trào đã hết lòng giúp đỡ, chỉ bảo, hướng dẫn giảng dạy tận tình để em Hoàn thành nghiên cứu này.

Đặc biệt em xin gửi lời cảm ơn sâu sắc đến cô giáo TS. Hà Mỹ Hạnh, giảng viên trực tiếp hướng dẫn và chỉ ra những điểm còn thiếu sót trong đề tài để em khắc phục và Hoàn thành đề tài một cách tốt nhất

Em xin chân thành cảm ơn sự hợp tác, giúp đỡ nhiệt tình của các thầy cô giáo tại trường Tiểu học Trung Môn, đã tạo điều kiện tốt nhất cho em trong suốt quá trình nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương (2013), Nghị quyết số 29 – NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện về 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.
- [2] Chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 04/5/2017 của Thủ tướng Chính phủ
- [3] Website: Tiny house design, Chương trình giáo dục STEM ở Việt Nam thực trạng và giải pháp
- [4] Từ điển Oxford, Website: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> truy cập ngày 25/12/2022
- [5] GS,TS. Nguyễn Ngọc Long, GS, TS. Nguyễn Hữu Vui (2006), Giáo trình Triết học Mác – Lênin. Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [6] Philippines Republic Act, An Act creating the technical education and skills development authority, providing for its powers, structure and for other purposes, Act, No.7796

THỰC TRẠNG THIẾT KẾ CHỦ ĐỀ GIÁO DỤC STEM TRONG DẠY HỌC MÔN KHOA HỌC LỚP 4, TRƯỜNG TIỂU HỌC TRUNG MÔN, HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYÊN QUANG

Lê Phương Thảo, Hà Mỹ Hạnh

Khoa TLGD&CTXH, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Nghiên cứu thực trạng thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4, trường Tiểu học Trung Môn. Nghiên cứu được thực hiện bằng sự kết hợp các phương pháp điều tra, phỏng vấn, quan sát và phương pháp thống kê toán học. Kết quả cho thấy cả giáo viên và học sinh đều có nhận thức tích cực về giáo dục STEM, vai trò, ý nghĩa và mục tiêu của chủ đề giáo dục STEM. Giáo viên sử dụng nội dung trong chương trình phổ thông để thiết kế các chủ đề. Tuy nhiên việc thiết kế các chủ đề giáo viên cũng gặp rất nhiều khó khăn, chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố. Kết quả của quá trình nghiên cứu sẽ làm cơ sở cho việc thiết kế các chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4 tại trường Tiểu học Trung Môn.

Từ khóa: *Thực trạng; Thiết kế chủ đề; Giáo dục STEM; Khoa học, Lớp 4*

THE CURRENT STATUS OF THE DESIGN OF STEM EDUCATION THEMES IN TEACHING SCIENCE 4TH-GRADE, TRUNG MON ELEMENTARY SCHOOL, YEN SON DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

Research on the current situation of STEM education theme design in teaching Science 4th grade Trung Mon Primary School. The study was conducted by combining investigation, interviewing, observing, and mathematical statistics methods. The results showed that both teachers and students had positive perceptions about STEM education, its role, significance, and objectives. Teachers used content from the general program to design the themes. However, designing these themes faced many difficulties, being influenced by various factors. The results of the research will serve as a basis for designing STEM education themes in teaching Science for 4th grade students at Trung Mon Primary School.

Keyword: *Reality; Theme design; STEM education; Science, Grade 4*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục STEM là hướng tiếp cận giáo dục giúp tăng cường việc học tập và đào tạo về các môn học thuộc STEM [2], [9]. Chương trình giảng dạy STEM nhằm khuyến khích học sinh (HS) phát triển kỹ năng tư duy, giải quyết vấn đề, sáng tạo, và ứng dụng thông tin số để

nâng cao năng lực, sự hiểu biết và sự tiếp thu hiệu quả trong các lĩnh vực khoa học kỹ thuật [7].

Khoa học là môn học cung cấp kiến thức về khoa học tự nhiên, giáo dục sức khỏe, môi trường [1]... Tiểu học là giai đoạn đầu của quá trình tiếp thu kiến thức, khi HS tiếp xúc với môn Khoa học ở mô hình giảng dạy truyền thống, được học những kiến thức lý thuyết cơ bản qua sách vở, rất nhàm chán và trừu tượng. Tuy nhiên, khi áp dụng các mô hình giảng dạy STEM cho HS tiểu học các giờ học trở nên thú vị, hấp dẫn và cuốn hút hơn. Đặc biệt là dạy học STEM theo chủ đề. Việc xây dựng các chủ đề STEM sẽ khuyến khích được các giáo viên cộng tác và phát triển chuyên môn [8]. Trong mỗi bài học theo chủ đề STEM, HS được đứng trước tình huống có vấn đề thực tiễn và được cần giải quyết bằng các kiến thức liên quan đến khoa học. Trước tình huống đó đòi hỏi HS phải nghiên cứu, tìm tòi những kiến thức của các môn học liên quan, vận dụng nó để giải quyết vấn đề đã đặt ra, từ đó hình thành hình và phát triển các kỹ năng, năng lực và phẩm chất của bản thân [6].

Thiết kế chủ đề giáo dục STEM là quá trình lên kế hoạch, xây dựng nội dung học tập cho học sinh trên cơ sở tích hợp các lĩnh vực Khoa học, kỹ thuật, công nghệ và toán nhằm phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh, giáo dục học sinh một cách toàn diện [3], [4], [5]. Tại trường Tiểu học Trung Môn việc triển khai dạy học STEM theo hướng tích hợp, liên môn đã được thực hiện. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện GV còn gặp nhiều khó khăn trong lựa chọn chủ đề phù hợp với nội dung của các môn học, năng lực của HS, cơ sở vật chất của Nhà trường. Nghiên cứu về thực trạng thiết kế chủ đề STEM trong dạy học môn khoa học lớp 4 sẽ đóng góp vào việc nâng cao chất lượng giảng dạy, đáp ứng nhu cầu phát triển năng lực của HS.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu điều tra - phỏng vấn: Nghiên cứu thực tiễn hoạt động thiết kế chủ đề STEM và tiến hành khảo sát bằng phương pháp điều tra, phỏng vấn với HS lớp 4 và giáo viên (GV).

2.2. Phương pháp quan sát: Quan sát những biểu hiện cụ thể, nhận thức, các kỹ năng,... của học sinh, giáo viên với các bài học chủ đề STEM trong môn Khoa học lớp

2.3. Phương pháp xử lý số liệu bằng phương pháp thống kê toán học: Thống kê mô tả được sử dụng để phân tích dữ liệu với phần mềm excel.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Nhận thức của GV, HS về ý nghĩa, vai trò của chủ đề giáo dục STEM

** Nhận thức của GV, HS về giáo dục STEM*

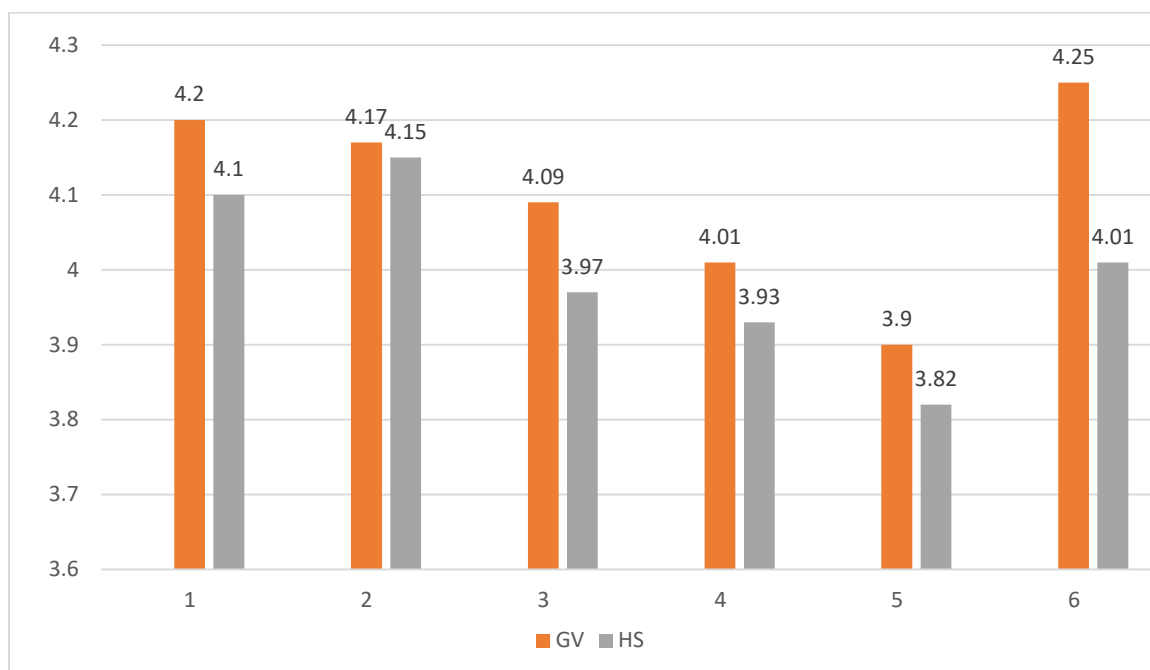
Để nghiên cứu về nhận thức của GV về giáo dục STEM chúng tôi đã đặt câu hỏi “Giáo dục STEM là gì? Kết quả thu được cho thấy 30% GV trả lời đúng; 70% trả lời đúng hoặc chưa đầy đủ. Nhưng đa số GV đều đã nghe và biết về giáo dục STEM.

Đối với HS chúng tôi đặt câu hỏi “Em đã được tham gia hoạt động STEM chưa?”. Đa số các em đều có câu trả lời là “đã từng”. Qua phỏng vấn các em rất thích học STEM, mỗi giờ học STEM các em cảm thấy rất thoải mái và thích thú. Nhưng phần lớn các em được biết đến giáo dục STEM qua môn học Hoạt động trải nghiệm.

** Nhận thức của GV, HS về ý nghĩa, vai trò của chủ đề giáo dục STEM*

Nhận thức của GV và HS về ý nghĩa của, vai trò của chủ đề giáo dục STEM có vai trò rất quan trọng, nhận thức đúng là cơ sở giúp cho quá trình tổ chức dạy học theo định hướng giáo dục STEM đạt kết quả cao.

Kết quả khảo sát nhận thức của cả GV và HS về ý nghĩa, vai trò của chủ đề giáo dục STEM được biểu hiện ở biểu đồ 1



Biểu đồ 1: Nhận thức của GV, HS về ý nghĩa, vai trò của chủ đề giáo dục STEM

Ghi chú:

1. Đảm bảo giáo dục toàn diện
2. Nâng cao hứng thú học tập các môn học STEM
3. Hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất cho học sinh
4. Kết nối trường học với cộng đồng
5. Hướng nghiệp, phân luồng
6. Thích ứng với cách mạng công nghiệp 4.0

Biểu đồ 1 cho thấy cả GV và HS đều đánh giá cao những ý nghĩa và vai trò của chủ đề giáo dục STEM. Đối với GV vai trò, ý nghĩa “Thích ứng với cách mạng công nghiệp 4.0” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 4.25 và thấp nhất là “Hướng nghiệp phân luồng” với

ĐTB = 3.9. Đối với HS “*Nâng cao hứng thú học tập các môn học STEM*” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 4.15 và thấp nhất cũng là vai trò “*Hướng nghiệp phân luồng*” với ĐTB = 3.82. Từ đó có thể thấy mức độ nhận thức giữa GV và HS là không giống nhau, nhưng GV và HS đều nhận thức được ý nghĩa và vai trò của chủ đề giáo dục STEM trong dạy học và đây cũng là tín hiệu tốt cho chương trình giáo dục mới này, là cơ hội tốt cho STEM phát triển.

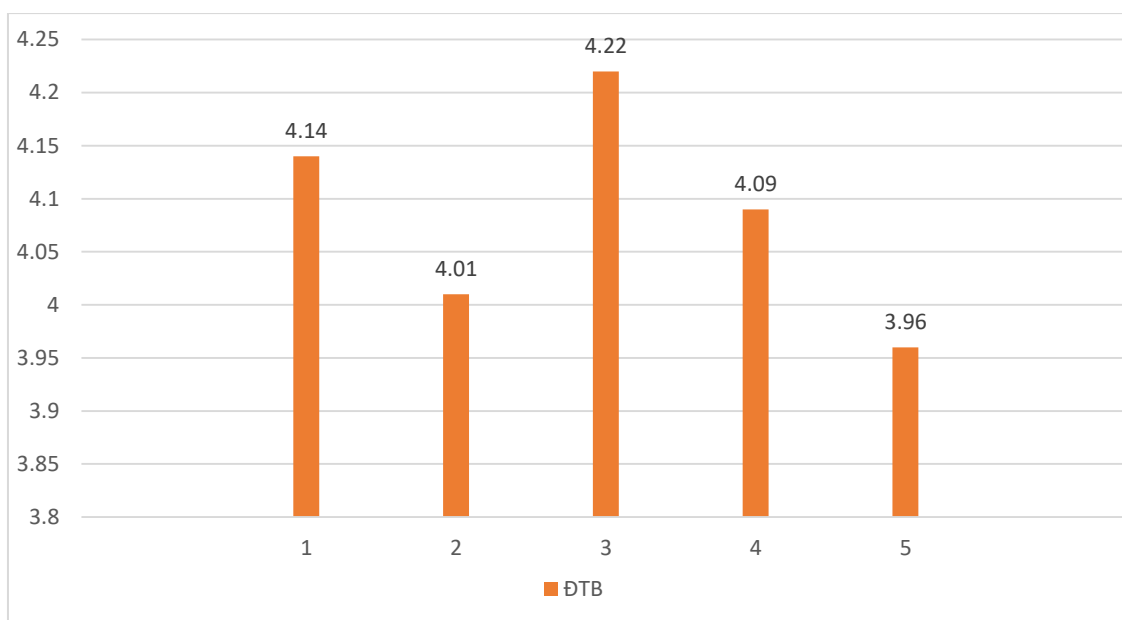
Trong biểu đồ có thể thấy “*Thích ứng với cách mạng công nghiệp 4.0*” được GV đánh giá cao nhất, để tìm hiểu rõ tại sao vai trò này tại sao lại được đánh giá cao như vậy, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn sâu để tìm hiểu lý do.

Kết quả phỏng vấn sâu 3/4 GV cho rằng: Trong thời đại cách mạng công nghiệp 4.0 ngày càng phát triển, STEM là một trong những cách giúp các em có thể kịp thời tiếp cận với những thay đổi của thời đại, STEM trang bị cho HS kiến thức, tư duy và KN để làm việc và phát triển trong thế giới công nghệ hiện đại...

Đối với HS, các em đánh giá “*Hướng nghiệp, phân luồng*” thấp nhất, qua phỏng vấn sâu các em cho rằng: mình chưa thể định hướng được nghề nghiệp sau mỗi giờ học STEM, trong quá trình các em thấy các bài học rất hay và thích thú, khơi gợi cho các em tính tò mò, tư duy sáng tạo và đưa các em vào các tình huống có vấn đề và vận dụng vào kiến thức của mình để giải quyết vấn đề đó, các em chưa thể định hướng sâu sắc về nghề nghiệp tương lai của bản thân.

3.2. Thực trạng mục tiêu thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4

Kết quả khảo sát thực trạng mục tiêu thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4 được thể hiện ở biểu đồ 2.



Biểu đồ 2: Mục tiêu thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4

Ghi chú:

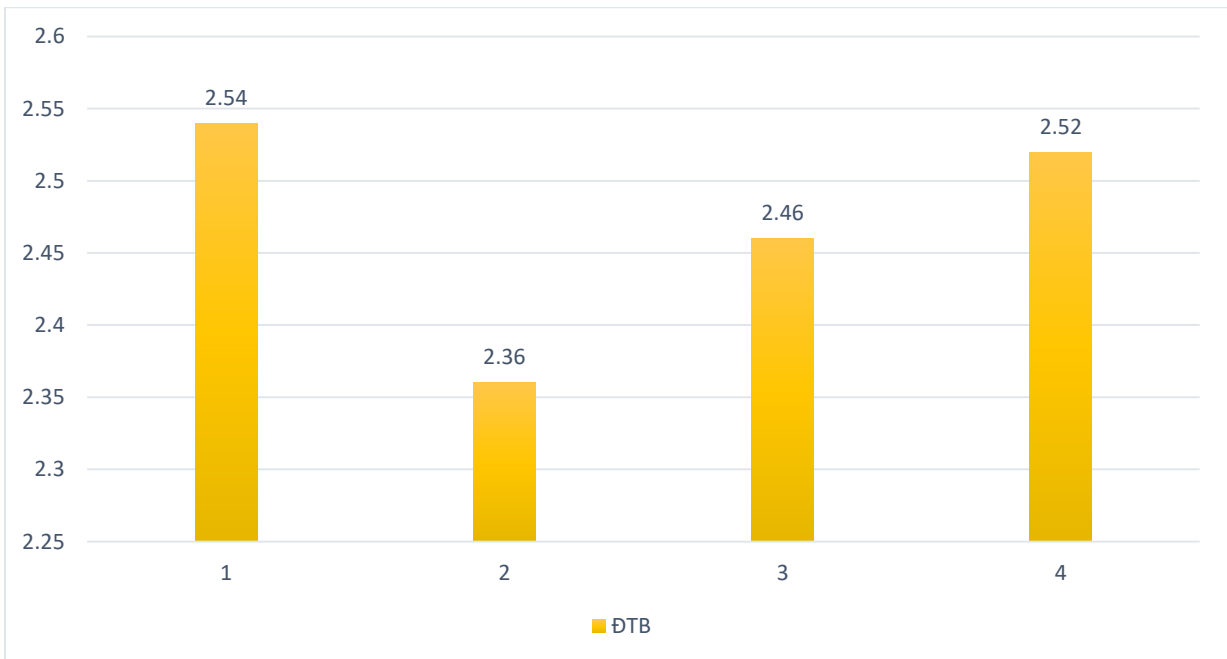
1. Thực hiện đầy đủ mục tiêu giáo dục đã nêu trong chương trình giáo dục phổ thông
2. Giúp HS hiểu được sự tương quan giữa các môn học
3. Khuyến khích HS phát triển kỹ năng tư duy logic, sáng tạo và kỹ năng giải quyết vấn đề
4. Tăng cường kỹ năng thực hành
5. Xây dựng những kỹ năng xã hội và tương tác

Phần lớn GV đề cao các mục tiêu đã nêu ở trên, trong đó được đánh giá cao nhất là “Khuyến khích học sinh phát triển kỹ năng tư duy logic, sáng tạo và kỹ năng giải quyết vấn đề” với ĐTB = 4.22, với các mục tiêu “Thực hiện đầy đủ mục tiêu giáo dục đã nêu trong chương trình giáo dục phổ thông”; “Tăng cường kỹ năng thực hành”; “Giúp HS hiểu được sự tương quan giữa các môn học” đều được GV đánh giá với ĐTB > 4.0 và thấp nhất là “Xây dựng những kỹ năng xã hội và tương tác” với ĐTB = 3.96, từ kết quả cho thấy đây là một tín hiệu tốt về nhận thức của GV đối với mục tiêu thiết kế các chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4.

Việc xác định mục tiêu trong thiết kế các chủ đề STEM cũng như trong dạy học rất quan trọng bởi nó giúp cho giảng viên và học sinh biết được mình đang học hỏi điều gì và mục tiêu cuối cùng của quá trình đó là gì. Điều này giúp cho GV có thể xây dựng các kế hoạch giảng dạy chính xác và hiệu quả, sử dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp nhằm đạt được mục tiêu học tập đặt ra. Các học sinh cũng sẽ dễ dàng hiểu và tham gia tích cực vào quá trình học tập, chủ động Hoàn thành các bài học một cách hiệu quả hơn nếu họ biết rõ mục tiêu cần đạt được. Nói chung, việc xác định mục tiêu đúng đắn sẽ giúp cho giáo viên có một kế hoạch và chiến lược đúng để trình dạy học đạt được hiệu quả, giúp các học sinh học tập tốt hơn.

3.3. Thực trạng nội dung thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4

Sau khi tiến hành khảo sát về nội dung thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4, chúng tôi có kết quả được thể hiện ở biểu đồ 3.



Biểu đồ 3: Nội dung thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4

Ghi chú:

1. Con người và sức khỏe
2. Chất
3. Năng lượng
4. Thực vật và động vật

Biểu đồ 3 cho thấy trong các nội dung con người và sức khỏe, chất, năng lượng, thực vật và động có được GV sử dụng trong quá trình thiết kế các chủ đề tuy nhiên mức độ sử dụng còn hạn chế, tất cả các nội dung đều có ĐTB ở mức thấp. Nội dung được GV sử dụng nhiều nhất là “Sức khỏe và con người” với ĐTB = 2.54 và ít nhất là nội dung về “Chất” với ĐTB = 2.36.

Để làm rõ lý do tại sao các nội dung được sử dụng trong thiết kế chủ đề giáo dục STEM lại thấp như vậy, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn một số GV, kết quả thu được cho thấy, hiện tại cơ sở vật chất của nhà trường đang trong quá trình Hoàn thiện, chưa đầy đủ, chưa có phương tiện phục vụ cho hoạt động giáo dục STEM, các bài học STEM đã được tiếp cận nhưng vẫn còn hạn chế, và đặc biệt trong quá trình thiết kế giáo viên còn gặp rất nhiều khó khăn như tài liệu hướng dẫn, cơ sở vật chất,...và hơn nữa đây là phương thức giáo dục mới, nhiều GV chưa hiểu sâu và chưa được đào tạo bài bản.

Qua khảo sát tìm hiểu về các chủ đề STEM mà học sinh lớp 4 được học, kết quả thấy rằng các chủ đề các em đã được giới thiệu hoặc tiếp cận nhưng Tần suất được học là rất ít. Nguyên nhân chính cho kết quả này do kế hoạch của nhà trường và hơn nữa là thời gian cho mỗi chủ đề giáo dục STEM là không ít có thể gây ảnh hưởng đến tiến trình dạy học của giáo

viên, giáo viên còn ít kinh nghiệm không thường xuyên tổ chức dạy học theo phương pháp dạy học mới này.

3.4. Thực trạng quy trình thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4

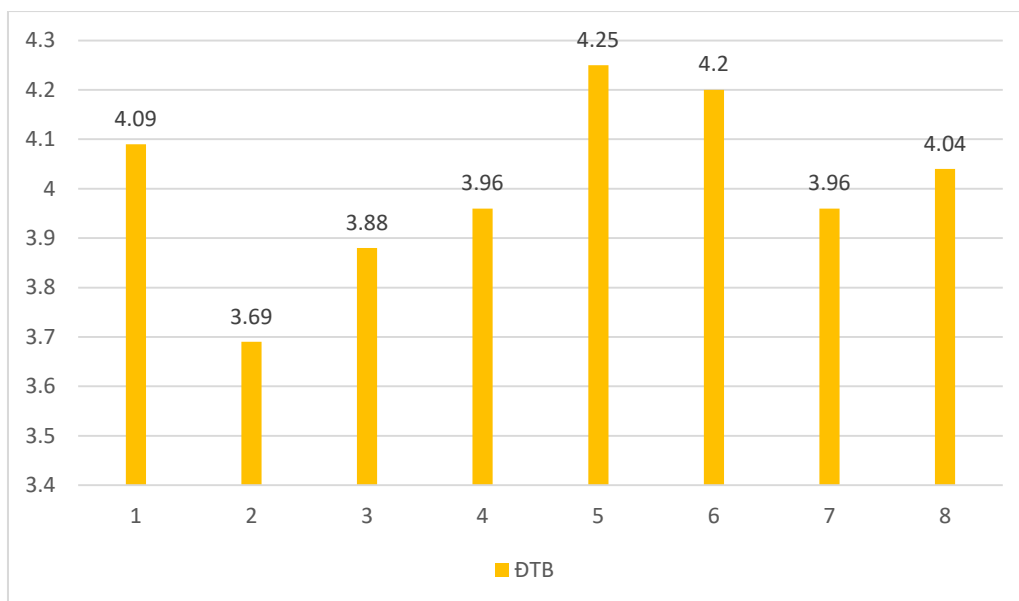
Qua khảo sát về thực trạng quy trình thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4, cho thấy chỉ có 33.3% GV sử dụng quy trình trong quá trình thiết kế chủ đề STEM; 66.7 % GV không sử dụng, các thầy cô chủ yếu thiết kế dựa trên kinh nghiệm của bản thân và các nguồn tài liệu tham khảo.

Để tìm hiểu thêm về lợi ích của quy trình thiết kế, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn sâu, một số thầy cô cho rằng: Quy trình thiết kế là quá trình lên kế hoạch và tổ chức các hoạt động dạy học và các yếu tố liên quan để đạt được mục tiêu giảng dạy và quy trình thiết kế là một quy trình quan trọng trong dạy học. Nó giúp các giáo viên đưa ra kế hoạch học tập cụ thể cho học sinh đồng thời giúp giáo viên đạt được kết quả tốt nhất trong quá trình giảng dạy. Một số thầy cô khác thì cho biết: dựa theo một quy trình thì quá trình thiết kế trở nên dễ dàng hơn, các thầy cô không phải loay hoay thiết kế làm sao cho phù hợp, hơn thế nữa nhờ có quy trình thiết kế mà quá trình và thời gian thực hiện được rút ngắn đi rất nhiều.

Từ đó có thể thấy quy trình trong thiết kế chủ đề giáo dục STEM rất quan trọng. Sử dụng quy trình thiết kế giúp GV tiết kiệm được công sức, thời gian và hơn nữa là sẽ đạt được kết quả tốt nhất trong mỗi chủ đề.

3.5. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng tới thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4

Kết quả khảo sát về các yếu tố ảnh hưởng tới thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4 được thể hiện ở biểu đồ 4



Biểu đồ 4: Các yếu tố ảnh hưởng tới thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4

Ghi chú:

1. *Chương trình học Tiểu học*
2. *Sự quan tâm, chỉ đạo của nhà trường*
3. *Năng lực của giáo viên*
4. *Năng lực và tính tích cực của HS*
5. *Tài liệu hướng dẫn cho giáo viên*
6. *Kinh phí, cơ sở vật chất*
7. *Thời gian thực hiện*
8. *Yếu tố khác*

Biểu đồ 4 cho thấy tất cả GV đều cho rằng có nhiều yếu tố ảnh hưởng tới việc thiết kế chủ đề giáo dục STEM nhưng mức độ ảnh hưởng của các yếu tố là khác nhau. Yếu tố được GV cho rằng có ảnh hưởng nhiều nhất là “*Tài liệu hướng dẫn cho giáo viên*” và “*Kinh phí cơ sở vật chất*” với ĐTB lần lượt là 4.25 và 4.2.

Thông qua phỏng vấn sâu thầy/cô đều cho rằng: việc đầu tư kinh phí, cơ sở vật chất cho hoạt động giáo dục STEM là việc rất cần thiết, vì trường Tiểu học Trung Môn là ngôi trường miền núi, đời sống kinh tế còn gặp nhiều khó khăn nên nhiều gia đình phụ huynh không có điều kiện đầu tư cho con em mình, cùng với đó tài liệu tập huấn cho giáo viên còn ít, việc tiếp cận, tìm tòi, mở mang kiến thức vẫn còn gặp một số khó khăn, dẫn đến ảnh hưởng nhất nhiều đối với quá trình thiết kế. Một số thầy cô còn cho biết thêm, vì cơ sở vật chất không đầy đủ nên các chủ đề STEM khi thiết kế cũng rất phải cân nhắc, lựa chọn.

Yếu tố “*Sự quan tâm, chỉ đạo của Nhà trường*” được GV đánh giá ở mức thấp nhất với ĐTB = 3.69, qua trao đổi với GV chúng tôi được biết, nhà trường luôn quan tâm đến các chương trình và PP dạy học mới, tích cực tổ chức các hoạt động đổi mới sinh hoạt tổ chuyên môn gắn với việc điều chỉnh thời lượng, nội dung, hình thức tổ chức các môn học, bài học, tiết học và hoạt động học tập đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 được tổ chức thường xuyên: sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học, thực hiện giáo dục STEM... Đa số các thầy cô cho rằng sự quan tâm, chỉ đạo của nhà trường là động lực rất lớn trong quá trình thực hiện, bên cạnh sự đồng hành của phụ huynh, học sinh, nhà trường cũng góp phần không nhỏ trên con đường làm nghề của các thầy cô.

Ngoài các yếu tố được nêu cụ thể các thầy cô còn cho biết có nhiều yếu tố khác như môi trường, đời sống xã hội, phía gia đình,... cũng ảnh hưởng rất nhiều đến quá trình thực hiện giáo dục STEM của các thầy cô.

Kết quả khảo sát và phỏng vấn cho thấy việc thiết kế chủ đề giáo dục STEM chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố: Chương trình học trường Tiểu học; Sự quan tâm, chỉ đạo của Nhà trường; năng lực của giáo viên; Tính tích cực của học sinh; Tài liệu hướng dẫn cho GV; Kinh phí, cơ sở vật chất; Thời gian thực hiện,... tuy nhiên mức độ ảnh hưởng của các yếu tố là

khác nhau. Trong quá trình thiết kế cần phải chú ý tới các yếu tố ảnh hưởng trên để các thiết kế đạt hiệu quả cao.

4. KẾT LUẬN

Qua quá trình nghiên cứu và khảo sát thực trạng kết quả cho thấy những tín hiệu tích cực về nhận thức của GV, HS về giáo dục STEM, đặc biệt GV, HS có nhận thức cao về vai trò, ý nghĩa và mục tiêu của chủ đề giáo dục STEM. Trong quá trình thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học, GV có sử dụng quy trình thiết kế, sử dụng các nội dung trong chương trình giáo dục phổ thông hiện hành, tuy nhiên mức độ sử dụng quy trình trong thiết kế còn hạn chế nhiều thầy/cô còn thiết kế dựa trên kinh nghiệm cá nhân, mức độ nội dung sử dụng trong thiết kế còn rất thấp.

Bên cạnh đó việc thiết kế cũng gặp rất nhiều khó khăn, chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố: Chương trình học trường Tiểu học; Sự quan tâm, chỉ đạo của Nhà trường; Năng lực của giáo viên; Năng lực và tính tích cực của học sinh; Tài liệu hướng dẫn cho GV; Kinh phí, cơ sở vật chất; Thời gian thực hiện tuy nhiên mức độ ảnh hưởng của các yếu tố là khác nhau. Trong quá trình thiết kế cần phải chú ý tới các yếu tố ảnh hưởng trên để các thiết kế đạt hiệu quả cao.

Những kết quả nghiên cứu của chúng tôi có thể là cơ sở để giáo viên có thể lựa chọn thiết kế các chủ đề giáo dục STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4 một cách phù hợp và đạt được hiệu quả tối đa.

Lời cảm ơn

Với lòng biết ơn sâu sắc cho phép em gửi lời cảm ơn chân thành nhất tới:

Trường Đại học Tân Trào, khoa Tâm lý Giáo dục và Công tác xã hội cùng các giảng viên đã tạo điều kiện giúp đỡ, tận tình chỉ dạy em trong quá trình nghiên cứu.

Em xin bày tỏ lòng biết ơn đến TS. Hà Mỹ Hạnh - Người hướng dẫn và cũng là người đã luôn tận tình chỉ bảo, giúp đỡ, động viên em trong suốt quá trình nghiên cứu.

Em chân thành cảm ơn các thầy/cô và các em tại Trường Tiểu học Trung Môn đã tận tình giúp đỡ em trong suốt quá trình nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể (Ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [2] Trung tâm truyền thông giáo dục (2017), *Hội thảo Giáo dục STEM trong chương trình phổ thông mới*, Bộ Giáo dục và Đào tạo.

- [3] Nguyễn Văn Biên, Trương Duy Hải, Trần Minh Đức, Nguyễn Văn Hạnh, Chu Cẩm Thơ, Nguyễn Anh Thuấn, Đoàn Văn Thược, Trần Bá Trình (2019), Giáo dục STEM trong trường phổ thông, NXB Giáo dục Việt Nam
- [4] Trương Duy Hải (chủ biên), Trần Bá Trình, Mai Thị Kim Tuyền, Vũ Thị Yến (2020) *Hoạt động giáo dục STEM lớp 4*, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam
- [5] Hồ Thị Thu Hương (2019), Giới thiệu những nét cơ bản về mô hình giáo dục STEM của một số quốc gia trên thế giới, *Tạp chí giáo dục*, số đặc biệt tháng 10/2019.
- [6] Lê Xuân Quang (2017), *Dạy học môn công nghệ phổ thông theo định hướng STEM*, Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học sư phạm Hà Nội
- [7] Trần Thu Trang (2019), *Tổ chức hoạt động giáo dục STEM cho học sinh các trường tiểu học trên địa bàn Thành phố Thái Nguyên*, Luận án Thạc sĩ, Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên
- [8] Bybee B. (2010), *Advancing STEM Education: A2020 Vision*
- [9] Sanders, M. (2009), STEM, STEM Education, STEMania, *Technology Teacher*.

BIỆN PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC TRUYỆN CỔ TÍCH Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC TRƯỜNG THÀNH, THÀNH PHỐ TUYỀN QUANG, TỈNH TUYỀN QUANG

Nông Phương Nhung, Lương Thị Yên, Bùi Ánh Tuyết
Khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Truyện cổ tích không dạy tách thành môn học riêng ở bậc tiểu học mà được dạy tích hợp chủ yếu qua phân môn Tập đọc và Kể chuyện. Bằng phương pháp nghiên cứu trên tài liệu, nghiên cứu thực trạng kết hợp với tổ chức dạy học thực nghiệm, nhóm nghiên cứu đã tiến hành tìm hiểu và đề xuất một số biện pháp dạy học truyện cổ tích ở Trường tiểu học Trường Thành, thành phố Tuyên Quang nhằm nâng cao chất lượng. Kết quả về năm biện pháp đã được khảo nghiệm và cho kết quả tốt. Do đó, nội dung nghiên cứu có ý nghĩa ứng dụng, giúp sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học của Trường Đại học Tân Trào làm tài liệu tham khảo trong học tập và nghiên cứu.

Từ khóa: *Truyện cổ tích, chất lượng, dạy và học, biện pháp, tiểu học.*

MEASURES TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING FAIRY STORIES IN THANH THUONG PRIMARY SCHOOL, TUYEN QUANG CITY, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

Fairy tales are not taught as separate subjects at the primary level, but are taught integrated mainly through the subjects of Reading and Storytelling. By the method of research on documents, research on the situation combined with the organization of experimental teaching, The research team has researched and proposed some methods of teaching fairy tales at Truong Thanh Primary School, Tuyen Quang city, to improve quality. The results of five measures were tested and gave good results. Therefore, the research content has application significance, helping students of Primary Education of Tan Trao University as a reference in learning and research.

Keywords: *Fairy tales, quality, teaching and learning, measures, primary.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Truyện cổ tích là một thể loại có số lượng lớn trong truyện cổ dân gian Việt Nam. Đây là một trong những tài sản vô cùng quý giá mà cha ông ta để lại cho thế hệ đời sau. Sức sống của truyện không chỉ ở nội dung cốt lõi, tình tiết, hành động của truyện mà còn ở giá trị và chức năng giáo dục sâu sắc đối với con người, nhất là lứa tuổi tiểu học.

Trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học, truyện cổ tích chiếm một vị trí, vai trò đáng kể từ lớp 1 đến lớp 5. Mỗi câu chuyện là những phần, những mảnh của cuộc sống con người

được tác giả dân gian phản ánh ở nhiều khía cạnh, lĩnh vực khác nhau. Thế giới của truyện cổ tích giúp học sinh tiểu học hiểu biết sâu sắc hơn về thiên nhiên, xã hội và con người cổ xưa. Đặc biệt, các em có nhận thức về các mối quan hệ trong gia đình (vợ chồng, anh em, con cái, người em út trong gia đình...), các quan hệ giữa con người với con người trong xã hội phong kiến (vua - tôi, chủ - tớ; kẻ giàu - người nghèo, người bất hạnh...). Từ đó, hình thành cho học sinh những phẩm chất đạo đức tốt của con người mới, sống có lý tưởng cao đẹp để trở thành một công dân tốt, có ích cho xã hội.

Trường tiểu học Trường Thành, thành phố Tuyên Quang luôn coi trọng chất lượng dạy học và giáo dục. Bồi dưỡng cho học sinh kiến thức, kỹ năng là một yêu cầu và nhiệm vụ của giáo viên. Trong đó, dạy học môn Tiếng Việt góp phần trang bị cho các em kiến thức và các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết tiếng Việt. Một ngữ liệu được biên soạn trong sách giáo khoa Tiếng Việt ở tiểu học là truyện cổ tích Việt Nam. Với nhận thức về chức năng giáo dục của truyện cổ tích đối với việc hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất cho học sinh, giáo viên của trường tiểu học Trường Thành luôn chú trọng đến phương pháp và hình thức dạy học; khai thác và vận dụng các chức năng giáo dục từ mỗi truyện cổ tích nhằm phát triển phẩm chất đạo đức, lối sống và nhận thức cái hay cái đẹp trong hành vi, cử chỉ, nói năng của con người cho học sinh tiểu học. Do đó, chúng em lựa chọn “biện pháp nâng cao chất lượng dạy học truyện cổ tích ở trường tiểu học Trường Thành, thành phố Tuyên Quang, tỉnh Tuyên Quang” làm nội dung nghiên cứu.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

- Phương pháp nghiên cứu lý thuyết: trên các nguồn tài liệu liên quan để tìm hiểu về khái niệm, thuật ngữ, những vấn đề có tính chất lý luận về truyện cổ tích Việt Nam; phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa để thấy được cơ sở lý luận, mối quan hệ biện chứng của những vấn đề được nghiên cứu.

- Phương pháp nghiên cứu thực tiễn: tìm hiểu, quan sát, trao đổi với giáo viên, học sinh; dự giờ, thực hành soạn giảng để đánh giá những vấn đề về thực tiễn của nội dung nghiên cứu.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số vấn đề về truyện cổ tích Việt Nam

3.1.1. Khái niệm

Một số khái niệm về truyện cổ tích của các tác giả tiêu biểu ở Việt Nam như: nhà nghiên cứu và phê bình văn học dân gian Hoàng Tiến Tựu, trong cuốn “Văn học dân gian Việt Nam” cho rằng: *truyện kể dân gian gắn liền với quá trình tan rã của xã hội nguyên thủy và đáp ứng nhu cầu nhận thức, thẩm mỹ, giáo dục của nhân dân trong những thời kì, Hoàn cảnh lịch sử khác nhau của xã hội.* [1, tr.61]. Tác giả Nguyễn Bích Hà, trong giáo trình “Văn học dân gian” định nghĩa: *truyện cổ tích là những truyện có yếu tố hoang đường, kì ảo, ra đời sớm nhưng đặc biệt nở rộ trong xã hội có sự phân hóa giàu nghèo, tốt xấu. Qua các số*

phận khác nhau của nhân vật, truyện đưa ra kinh nghiệm sống, quan niệm đạo đức và ước mơ của nhân lao động về một xã hội công bằng dân chủ. [2. tr.27]. Nguyễn Đồng Chi cho nhận định, truyện cổ tích là những sáng tác của nhân dân. Nó có đặc trưng về nghệ thuật (gồm lời kể, phương thức sáng tác, tính truyền miệng, tính tập thể, tính dị bản và tính nguyên hợp). [3]. Từ những khái niệm trên, chúng ta có thể rút ra một số vấn đề về truyện cổ tích như sau:

- Truyện cổ tích ra đời từ rất lâu, dưới chế độ xã hội nguyên thủy và xã hội phong kiến Việt Nam.

- Nội dung của truyện cổ tích chủ yếu lý giải các hiện tượng xảy ra trong đời sống của con người. Đó là các mâu thuẫn trong gia đình và xã hội của con người. Truyện chủ yếu kể về những người lương thiện đau khổ. Qua đó, tác giả dân gian thể hiện những ước mơ về một cuộc sống đầy đủ, hạnh phúc; một xã hội công bằng, bác ái. Truyện còn thể hiện một triết lý, một quan điểm sống “Ở hiền, gặp lành” của nhân dân lao động xưa.

- Nghệ thuật chủ yếu trong truyện cổ tích là tính hư cấu trong lời kể xây dựng nhân vật, chi tiết, hành động của nhân vật tạo nên “thế giới truyện cổ tích” sinh động, hấp dẫn người nghe.

3.1.2. Phân loại

Theo cách phân loại của nhiều nhà nghiên cứu, truyện cổ tích Việt Nam phân loại thành ba loại chính sau:

a) Truyện cổ tích thần kì: Con người là nhân vật trung tâm của truyện. Họ là những con người lao động nghèo khổ trong xã hội như: người em (*Cây khế*), cô Tấm (*Tấm Cám*), Thạch Sanh (*Thạch Sanh*)... Truyện không thể thiếu yếu tố thần kì để giải quyết mâu thuẫn, xung đột. Lực lượng này thường trợ giúp cho những con người lương thiện. Trong truyện cổ tích thần kì, ngoài cõi trần còn có cõi tiên, hang động kì ảo. Đó cũng chính là thế giới tưởng tượng trong trí óc của người lao động. Yếu tố này làm nên điều kì diệu của cái gọi là “thế giới cổ tích”. Truyện cổ tích thuộc loại này đều phản ánh cuộc đấu tranh giữa cái thiện và cái ác và thể hiện ước mơ về công lý trong xã hội và sự đòi hỏi của tác giả dân gian.

b) Truyện cổ tích về loài vật: Nhân vật chính là các con vật gần với con người như: thỏ, cóc, sáo, rùa, chim... Tác giả dân gian thổi vào con vật có tính chất, đặc điểm giống với con người. Đó là một biện pháp nghệ thuật của tác giả dân gian bắt nguồn từ quan hệ cổ xưa trong thần thoại: coi con người và loài vật có chỗ tương đồng trong vũ trụ, ví dụ truyện *Cóc kiện trời*, *Rùa và Thỏ*...

c) Truyện cổ tích sinh hoạt (hay còn gọi là truyện cổ tích thế sự): Truyện chỉ nói về con người mà không có yếu tố thần kì. T. Nếu có yếu tố thần kì thì những yếu tố này không có vai trò và tác dụng quan trọng đối với sự phát triển tình tiết và giải quyết mâu thuẫn trong truyện. Ví dụ như truyện *Trương Chi*, *Chim hít cô*...

3.1.3. Chức năng giáo dục của truyện cổ tích Việt Nam

Truyện cổ tích đem đến cho thế hệ mai sau có cái nhìn sâu sắc về môi trường sống, quan niệm sống và cuộc sống thực của con người xưa nói riêng và của xã hội phong kiến Việt Nam nói chung. Người đọc, người nghe như thấy được cuộc đấu tranh của những người lao động để có được một cuộc sống ấm no, hạnh phúc.

Truyện phản ánh khát vọng muốn cải cách xã hội và khuyến khích con người phấn đấu xây dựng một cuộc sống mới công bằng và tốt đẹp hơn. Thông qua nhân vật, cách giải quyết các xung đột, mỗi truyện đều có ý nghĩa giáo dục sâu sắc: con người sống cần có phẩm chất đạo đức tốt, hiền lành, tốt bụng, thương người, giúp đỡ người khác thì sẽ được hưởng cuộc sống ấm no, hạnh phúc. Ví dụ: như nhân vật anh trai cày (*Cây tre trăm đốt*), người em (*Cây khế*) ...

3.2. Truyện cổ tích trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học hiện hành

Truyện cổ tích được dùng làm ngữ liệu dạy học môn Tiếng Việt, chủ yếu ở phân môn Tập đọc và Kể chuyện. Theo thống kê các truyện cổ tích trong sách giáo khoa Tiếng Việt từ lớp 1 đến lớp 3 (Chương trình giáo dục phổ thông mới) và lớp 4, lớp 5 (Chương trình Tiếng Việt hiện hành) có 20 truyện cổ tích. Ngoài ra, một số truyện gần gũi, quen thuộc mà giáo viên thường dùng để mở rộng trong dạy học như: *Cây khế*, *Cây tre trăm đốt*, *Sọ Dừa*, *Thạch Sanh*, *Tám Cám*, *Sơn Tinh Thủy Tinh*...

Đối với phân môn Tập đọc: truyện cổ tích là ngữ liệu để rèn luyện các kỹ năng luyện đọc đúng, đọc hiểu và đọc diễn cảm. Các em được khám phá về thế giới nhân vật cổ tích phong phú đa dạng. Mỗi câu chuyện là một bài học quý giá về phẩm chất đạo đức cho học sinh tiểu học noi theo.

Đối với phân môn Kể chuyện: truyện cổ tích được dùng làm ngữ liệu nhiều hơn cả. Kể chuyện là môn học giúp các em nắm được cốt truyện, nhớ các tình tiết, chi tiết, hành động của nhân vật, các mối quan hệ của nhân vật để có thể kể lại cho người khác nghe. Ở lứa tuổi tiểu học, các em muốn tìm hiểu về thế giới cổ tích – một mảng truyện hấp dẫn nhất đối với các em.

3.3. Một số vấn đề dạy học truyện cổ tích ở Trường tiểu học Trường Thành, thành phố Tuyên Quang

3.3.1. Đặc điểm chung về Nhà trường

Trường tiểu học Trường Thành đóng tại phường Tân Hà, thành phố Tuyên Quang. Trường có 13 phòng học và các phòng làm việc của Ban giám hiệu, phòng họp, phòng Đoàn, Đội, thư viện,...

Về đội ngũ giáo viên, nhà trường có 20 thầy cô giáo đạt trình độ đại học. Giáo viên sinh hoạt theo tổ chuyên môn của từng khối lớp. Hằng năm, thầy cô của Trường luôn Hoàn thành tốt các nhiệm vụ. Trong đó, có nhiều thầy cô đạt danh hiệu giáo viên dạy giỏi các cấp.

Về học sinh, Trường có 444 học sinh từ lớp 1 đến lớp 5. Học sinh chủ yếu là người dân tộc Kinh; 100% học sinh đi học đúng độ tuổi. Gia đình của các em chủ yếu sống tại phường Tân Hà, khu vực xung quanh Trường.

3.3.2. Một số vấn đề về thực trạng dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học

3.3.2.1. Về sách giáo khoa môn Tiếng Việt

Năm học 2022-2023, Nhà trường đang thực hiện Chương trình dạy học theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo và của Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Tuyên Quang. Từ khối lớp 1 đến lớp 3, dạy học theo Chương trình giáo dục phổ thông mới. Trong đó, sách giáo khoa Tiếng Việt được Nhà trường lựa chọn và sử dụng như sau: lớp 1 dùng bộ sách “Cánh diều” Lớp 2 và lớp 3 dùng bộ sách “Kết nối tri thức với cuộc sống”. Khối lớp 4 và lớp 5 dạy học theo Chương trình Tiểu học năm 2006, sách giáo khoa dùng chung theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

3.3.2.2. Về Phương pháp dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học.

Để có nhận thức và hiểu biết về tình hình dạy học môn tiếng Việt ở tiểu học nói chung chúng em đã tiến hành trao đổi, khảo sát qua phiếu hỏi về phương pháp dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học đối với giáo viên của Trường (15 thầy, cô giáo) kết quả như sau:

Bảng 1. Tỷ lệ % giáo viên sử dụng các phương pháp dạy học Tiếng Việt thường dùng ở tiểu học

T T	Câu hỏi	Tỷ lệ % trả lời			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không dùng	Phân vân
	<i>Thầy/cô có dùng các PPDH Tiếng Việt dưới đây không?</i>				
1	Phương pháp phân tích ngôn ngữ	93,4	6,6	0	0
2	Phương pháp giao tiếp (thực hành giao tiếp)	100	0	0	0
3	Phương pháp rèn luyện theo mẫu	100	0	0	0

Nhận xét: Đây là ba phương pháp dạy học Tiếng Việt thường dùng ở tiểu học. Giáo viên đã vận dụng thường xuyên với Tỷ lệ khá cao từ 93,4% đến 100%.

3.3.3. Về dạy học truyện cổ tích Việt Nam qua môn Tập đọc và Kể chuyện.

Trao đổi với 15 giáo viên về dạy học truyện cổ tích Việt Nam qua môn Tập đọc và Kể chuyện, chúng em có kết quả như sau:

TT	Câu hỏi	Tỷ lệ % trả lời			
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không dùng	Phân vân
I	Phân môn Tập đọc				
1	<i>Trong nhóm bài tập “làm rõ ý nghĩa của ngôn</i>				

	<i>ngữ văn bản, khi dạy học về truyện cổ tích, Thầy/Cô dùng bài tập nào dưới đây?</i>				
1.1	Giải nghĩa về từ ngữ.	93,4	6,6	0	0
1.2	Làm rõ ý nghĩa, chi tiết, hình ảnh có trong truyện.	93,4	6,6	0	0
1.3	Tìm ý, nội dung chính của bài.	100	0	0	0
2	<i>Trong nhóm bài tập hỏi đáp, Thầy/Cô thường dùng bài tập nào dưới đây?</i>				
2.1	Bài tập bình giá về nội dung văn bản.	86.8	13.2	0	0
2.2	Bài tập yêu cầu làm rõ, bình giá về nghệ thuật văn bản.	93,4	6,6	0	0
2.3	Bài tập tạo lập văn bản mới theo mẫu.	93,4	6,6	0	0
II	Phân môn Kể chuyện				
	<i>Khi dạy học về truyện cổ tích, Thầy/Cô sử dụng kể chuyện như thế nào dưới đây?</i>				
1	Kể chuyện theo tranh	100	0	0	0
2	Kể theo lời gợi ý	93,4	6,6	0	0
3	Dựa vào dung lượng của lời kể.	93,4	6,6	0	0
4	Kể theo vai dựng lại câu chuyện	100	0	0	0
5	Kể một chi tiết trong truyện theo tưởng tượng	86.8	13.2	0	0

Nhận xét:

- Đối với phân môn Tập đọc: các kiểu bài tập được giáo viên vận dụng có hiệu quả gồm 3/6. Cụ thể: bài tập tìm ý, nội dung chính của bài chiếm 100 %; bài tập yêu cầu làm rõ, bình giá về nghệ thuật văn bản chiếm 95%; bài tập tạo lập văn bản mới theo mẫu chiếm 93,4%. Điều này cho thấy, giáo viên vận dụng hình thức bài tập phù hợp. Tuy nhiên, vẫn còn Tỷ lệ mức độ “thỉnh thoảng” từ 6,6% đến 13,2%.

- Đối với phân môn Kể chuyện: Trong số 5 hình thức dạy học về chuyện, giáo viên sử dụng thường xuyên có Tỷ lệ % cao gồm 3/5. Cụ thể: Kể chuyện theo tranh chiếm 100 %; kể chuyện theo vai dựng lại câu chuyện chiếm 100 %; kể một chi tiết trong truyện theo tưởng tượng chiếm 86,8 %. Do đó, giáo viên đã áp dụng hình thức dạy học phù hợp và hiệu quả. Tuy nhiên, vẫn còn Tỷ lệ mức độ “thỉnh thoảng” từ 6,6% đến 13,2%.

3.3.4. Ý thức của học sinh học truyện cổ tích Việt Nam

Để đánh giá về tâm lý, ý thức của học sinh khi được thầy, cô giáo dạy học về truyện cổ tích Việt Nam, chúng tôi trao đổi với học sinh khối lớp 4 và lớp 5 qua bảng hỏi. Kết quả như sau:

TT	Câu hỏi	TSHS	Tỷ lệ % trả lời			
			<i>Rất thích</i>	<i>Thích</i>	<i>Bình thường</i>	<i>Không thích</i>
1	<i>Em có thích học về truyện cổ tích không?</i>	50	100	0	0	0
2	<i>Em có thích được Thầy/Cô gọi đọc hay kể lại truyện cổ tích không?</i>	50	80	15	5	0
3	<i>Em có thích các phương pháp hay hình thức tổ chức dạy học mà Thầy/Cô dạy về truyện cổ tích không?</i>	50	85	10	5	0

Nhận xét: có 100 % học sinh có thích học về truyện cổ tích; 95% học sinh rất thích hoặc thích được Thầy/Cô gọi đọc hay kể lại truyện cổ tích; có 95 % học sinh thích các phương pháp dạy học mà Thầy/Cô tổ chức dạy học về truyện cổ tích. Điều đó chứng tỏ, phần lớn tâm lý các em rất thích được học về truyện cổ tích. Tuy nhiên, vẫn còn 5% học sinh có thái độ bình thường.

3.4. Đề xuất một số biện pháp về dạy học truyện cổ tích cho học sinh trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học tại Trường tiểu học Trường Thành, thành phố Tuyên Quang

Trên cơ sở về nghiên cứu thực trạng, chúng em đề xuất một số vấn đề về dạy học truyện cổ tích cho học sinh trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học tại Trường tiểu học Trường Thành, thành phố Tuyên Quang nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng, cụ thể như sau:

3.4.1. Dạy học về truyện cổ tích chú trọng mở rộng vốn hiểu biết về thiên nhiên, đất nước, con người cho học sinh tiểu học.

Thế giới thiên nhiên trong truyện cổ tích vốn phong phú, đa dạng. Có thể nói, kho tàng truyện cổ tích Việt Nam là một bức tranh thiên nhiên đồ sộ và kỳ vĩ. Mỗi truyện là một bức tranh nhỏ với những gam màu, đường vẽ khác nhau. Do đó, dạy học truyện cổ tích, giáo viên nên chú trọng bồi dưỡng cho các em hiểu biết về thế giới tự nhiên xung quanh.

Truyện cổ tích mang đến cho các em vốn hiểu biết về đời sống con người và xã hội của cha ông từ xa xưa. Từ đó, các em có khả năng phát hiện và lên án các thói hư tật xấu; ca ngợi và noi gương người tốt, việc tốt, các đức tính tốt của con người như: tính thật thà, dũng cảm, khiêm tốn, yêu thương và giúp đỡ người khác... Ví dụ: anh em phải biết yêu thương, đùm bọc lẫn nhau (truyện *Cây khế*), mối quan hệ ghẻ - con chồng (truyện *Tấm cám*), quan hệ cha - con (truyện *Hũ bạc người cha*). Quan hệ xã hội như: Tấm (truyện *Tấm cám*), Thạch Sanh (truyện *Thạch Sanh*)...

3.4.2. Dạy học truyện cổ tích cần phải góp phần giáo dục cho học sinh về phẩm chất đạo đức của con người Việt Nam.

Giá trị đạo đức truyền thống của dân tộc biểu hiện qua truyện cổ tích là lòng yêu nước, tinh thần bất khuất, ý chí độc lập tự cường dân tộc; lòng yêu thương con người; yên

lao động, cần cù chăm chỉ chịu khó. Giáo dục đạo đức cho học sinh lứa tuổi tiểu học có ý nghĩa vô cùng quan trọng, nó đặt nền móng cho việc hình thành và phát triển nhân cách cho các em. Thông qua truyện, các em nhận biết được những việc làm đúng, cái hay, cái đẹp và tránh xa cái xấu, cái ác. Ví dụ: truyện “*Cậu bé chăn cừu*” mang lại bài học về lòng trung thực của con người. Qua truyện “*Cây bút thần*” cho thấy: mỗi người đều phải có sự đam mê và nỗ lực phấn đấu. Sự cố gắng vươn lên trong lao động và yêu lao động là một giá trị đạo đức của con người từ xưa đến nay vẫn còn nguyên giá trị.

3.4.3. Dạy truyện cổ tích phải hướng tới giáo dục cái hay, cái đẹp cho học sinh tiểu học

Giáo dục cái hay, cái đẹp cho học sinh tiểu học thông qua hình tượng nhân vật của truyện cổ tích. Đối với nhân vật thần kì, siêu nhiên (Chim Thần, Trăn Tinh, Hồ Tinh..) là những nhân vật xuất hiện để cứu giúp người lương thiện, trừng trị kẻ gian. Đối với nhân vật là người gòm: nhân vật chính diện là những người lao động nghèo khổ, lương thiện như người em (*Cây khế*), cô Tấm (*Tấm Cám*), anh Khoai hay anh trai cày (*Cây tre trăm đốt*)... Bản chất của họ là hiền lành, thật thà, tốt bụng, chăm chỉ lao động nên cuối cùng sẽ được hưởng hạnh phúc, ấm no. Qua đó, học sinh biết yêu thương người yêu lao động và biết đối xử tốt với mọi người. Nhân vật phản diện là con người tham lam, độc ác như người anh (*Cây khế*), mẹ con Cám (*Tấm Cám*)... các em biết lên án, phê phán. Đối với nhân vật là loài vật như: *Cóc kiện trời*, *Chú bé chăn cừu*, *Chúa tể rừng xanh*... tác giả dân gian mượn thể giới loài vật để nói về loài người về cách đối nhân xử thế và mối quan hệ giữa con người với con người; con người với loài vật. Truyện ngợi những đức tính tốt của con người lao động xưa. Ví dụ, con Cóc xấu xí nhưng lại được tác giả dân gian đề cao và coi trọng, làm việc có ích cho nhân loại.

3.4.4. Giúp học sinh nắm vững về triết lý “ở hiền gặp lành” ước mơ về công lý của người lao động xưa

Truyện cổ tích đề cao triết lý “Ở hiền gặp lành” ước mơ về công lý của người lao động xưa. Cốt truyện được tác giả dân gian xây dựng thường có sự đối lập gay gắt giữa cái thiện và cái ác, ánh sáng và bóng tối, lương thiện và dối trá, lòng vị tha và cái ác,... Cuối cùng, cái thiện, cái tốt chiến thắng. Đó cũng là thể hiện ước mơ của người lao động luôn hướng tới một cuộc sống tươi đẹp hơn. Ngược lại, những kẻ độc ác sẽ bị trừng trị thích đáng. Ví dụ, anh trai cày trong truyện *Cây tre trăm đốt*, cô Tấm trong *Tấm Cám*, người em trong truyện *Cây khế*... họ là người nghèo, lương thiện sẽ luôn nhận được sự bù đắp xứng. Còn những kẻ độc ác, tham tỵ chuốc lấy cái chết như người anh trong truyện *Cây khế*, Cám trong *Tấm Cám* ...

3.4.5. Bồi dưỡng thái độ yêu thích đọc, nghe kể truyện cổ tích cho học sinh tiểu học

Truyện cổ tích vốn rất hấp dẫn với lứa tuổi học sinh tiểu học. Kho truyện cổ tích Việt Nam vô cùng phong phú và đa dạng. Nhìn chung, truyện được lựa chọn trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học hiện hành tuy còn khiêm tốn về số lượng. Vì vậy, giáo viên cần chú trọng

bồi dưỡng thái độ yêu thích đọc, nghe kể truyện cổ tích cho học sinh tiểu học. Khuyến khích các em tăng cường hơn nữa đọc, nghe kể chuyện cổ tích qua các kênh khác nhau: đọc trong sách, nghe người lớn kể lại, nghe kể chuyện qua tivi, video...Rất nhiều truyện gần gũi với các em như: *Tám Cám, Sơn Tinh Thủy Tinh, Sọ Dừa, Chim hút cô*...Giáo viên cần kết hợp với gia đình để tạo môi trường học tập tốt đọc, học về truyện cổ tích nhằm mở rộng vốn sống, vốn hiểu biết cho các em qua thế giới cổ tích.

3.5. Ứng dụng biện pháp

Chúng em tiến hành khảo nghiệm biện pháp: soạn giảng hai bài về Tập đọc thuộc Chương trình giáo dục phổ thông mới về truyện cổ tích trong bộ sách giáo khoa “Kết nối tri thức với cuộc sống”. Lớp 2, bài “Mai Am Tiên” để khảo nghiệm biện pháp số 1, 2 và 4. Lớp 3, bài “Cóc kiện trời” để khảo nghiệm biện pháp số 1, 3 và 5. Kết quả Tỷ lệ % qua phiếu hỏi như sau:

TT	Biện pháp số	Câu hỏi khảo sát	Tỷ lệ %		
			<i>TSHS</i>	<i>Không</i>	<i>Có</i>
1	1	Bài học có mở rộng vốn hiểu biết về thiên nhiên, đất nước, con người qua truyện cổ tích không?	50	2	98
2	2	Truyện cổ tích có góp phần giáo dục cho các em về phẩm chất đạo đức của con người Việt Nam.	50	4	98
3	3	Truyện cổ tích có giúp các em nhận thức được cái hay, cái đẹp trong cuộc sống không?	50	0	100
4	4	Em có biết đến triết lý “ở hiền gặp lành” ước mơ về công lý của người lao động xưa. Không?	50	4	96
5	5	Bài học có giúp các em thêm yêu thích đọc, nghe kể về truyện cổ tích không?	50	0	100

Nhận xét: các biện pháp được khảo nghiệm cho kết quả ứng dụng với Tỷ lệ cao từ 98% đến 100% trả lời “có”. Do đó, các biện pháp được đề xuất có tính ứng dụng tốt, hiệu quả.

4. KẾT LUẬN

Truyện cổ tích là một bộ phận có số lượng lớn trong kho tàng văn học dân gian. Trên cơ sở nguồn truyện trong sách giáo khoa môn Tiếng Việt tiểu học và tìm hiểu một số vấn đề về thực trạng dạy học truyện cổ tích ở Trường tiểu học Trường Thành, chúng em đã đề xuất năm biện pháp giúp giáo viên và học sinh nâng cao chất lượng học tập về truyện cổ tích qua môn Tập đọc và Kể chuyện.

Các biện pháp này có khả năng ứng dụng tốt. Trong đó, biện pháp thứ 5 cần có sự phối hợp với gia đình để nâng cao hơn sở thích được đọc hoặc nghe kể về truyện cổ tích từ môi trường tự học của học sinh. Hy vọng, những nghiên cứu sẽ là những vấn đề tham khảo giúp sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học của Trường Đại học Tân Trào tham khảo để vận dụng

học học phần “Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở tiểu học” và môn “Văn học 1” nhằm nâng cao chất lượng.

LỜI CẢM ƠN

Chúng em xin chân thành cảm ơn giảng viên Bùi Ánh Tuyết, người đã tận tình hướng dẫn, chỉ bảo và giúp đỡ chúng em tìm hiểu, nghiên cứu và Hoàn thành bài báo khoa học.

Chúng em xin trân trọng cảm ơn đến Ban giám hiệu, các thầy cô của Trường tiểu học Trường Thành, thành phố Tuyên Quang đã tạo mọi điều kiện cho chúng em được tìm hiểu thực tế, soạn giảng góp phần Hoàn thành bài nghiên cứu này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hoàng Tiến Tựu, (1998), *Văn học dân gian Việt Nam*, NXB GD.
- [2] Nguyễn Bích Hà (2006), *Giáo trình Văn học dân gian*, NXB Thanh Niên.
- [3] Nguyễn Đồng Chi (1957), *Kho tàng truyện cổ tích Việt Nam*.
- [4] Tăng Kim Ngân (1994), *Truyện cổ tích đối với trẻ thơ*, *Tạp chí Văn học* (số 7).
- [5] Đặng Thu Quỳnh, Phạm Thu Sừ, *Tuyển chọn truyện kể cho trẻ em*. NXB GDVN, 2023.
- [6] Vũ Anh Tuấn (2016), *Giáo trình văn học dân gian*, NXB GD Việt Nam.
- [7] Hoàng Tiến Tựu (1998), *Văn học dân gian Việt Nam*, NXB GD Việt Nam.
- [8] Nguyễn Đình Chú, Nguyễn Đăng Mạnh, Hoàng Tiến Tựu, Văn Thanh, Nguyễn Trí, Đào Ngọc, *Giáo trình Văn học*, tập 1, đào tạo giáo viên tiểu học, NXB GD, 1996.
- [9] Đặng Thu Quỳnh, Phạm Thị Sừ trong “*Tuyển chọn truyện kể cho trẻ*”, nhà xuất bản Giáo dục năm 2003.
- [10] Chu Xuân Diên (2001), *Tuyển tập truyện cổ tích Việt Nam*, NXB Đại học quốc gia Hà Nội.
- [11] Tiếng Việt từ lớp 1 đến lớp 5 (sách giáo khoa hiện hành).

GIÁ TRỊ VĂN HÓA NGƯỜI PÀ THÈN ĐỐI VỚI PHÁT TRIỂN DU LỊCH CỘNG ĐỒNG HIỆN NAY

Nguyễn Thị Thu Trà

Khoa Văn hóa – Du lịch, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Người Pa Thên là một trong những dân tộc thiểu số ở Việt Nam, họ sinh sống chủ yếu ở các xã miền núi phía Bắc nước ta, trong đó có xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang. Bản sắc văn hóa của người Pa Thên rất đa dạng và phong phú, bao gồm các giá trị văn hóa truyền thống như phong tục tập quán, lễ hội, ẩm thực, trang phục, nghệ thuật dân gian. Các giá trị văn hóa của người Pa Thên có thể đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển du lịch cộng đồng tại địa phương. Bằng cách giới thiệu các nét văn hóa đặc trưng của mình cho du khách, người Pa Thên có thể tạo ra các sản phẩm du lịch phong phú và độc đáo, giúp thu hút du khách đến với địa phương và tăng cường kinh tế địa phương. Bài viết này sẽ tập trung vào nghiên cứu và giải quyết các vấn đề sau:

- 1. Tiềm năng du lịch cộng đồng xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang.*
- 2. Thực trạng việc bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa người Pa Thên tại xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang.*
- 3. Đề xuất giải pháp bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa người Pa Thên đối với phát triển du lịch cộng đồng*

Từ khóa: Giá trị văn hóa, Du lịch cộng đồng, dân tộc Pa Thên

THE VALUES OF THE PA THEN PEOPLE FOR COMMUNITY TOURISM DEVELOPMENT TODAY

Abstract:

The Pa Then people are one of the ethnic minorities, they live mainly in mountainous communes in the North of the country, including Hong Quang commune, Lam Binh district. The culture of the Pa Then people is very diverse and rich, including traditional cultural values such as customs, festivals, cuisine, costumes, and folk art. The cultural values of the Pa Then can play an important role in the development of local community-based tourism. By introducing their unique cultural features to visitors, the Pa Then can create rich and unique tourism products that help attract tourists to the locality and strengthen the local economy. This article will focus on researching and solving the following issues:

- 1. Potential of community tourism in Hong Quang commune, Lam Binh district, Tuyen Quang PROVINCE.*

2. *Actual situation of preserving and promoting cultural values of Pa Then people in Hong Quang commune, Lam Binh district, Tuyen Quang PROVINCE.*

3. *Proposing solutions to preserve and promote the cultural values of Pa Then people for community tourism development.*

Keywords: *Cultural value, community tourism, Pa Then ethnic group*

1. MỞ ĐẦU

Đề khai thác và phát triển du lịch cộng đồng, cần đảm bảo sự bảo tồn và phát huy giá trị của văn hóa địa phương. Có thể nói, văn hóa của người Pa Thên là một tài nguyên vô giá cho phát triển du lịch cộng đồng. Việc phát triển du lịch cộng đồng dựa trên giá trị văn hóa của người Pa Thên không chỉ giúp góp phần bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa địa phương mà còn giúp tạo nguồn thu nhập, cải thiện cuộc sống của người dân địa phương và thúc đẩy sự phát triển kinh tế, xã hội của vùng miền. Những năm gần đây huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang đang trở thành điểm đến hấp dẫn của du khách trong nước và quốc tế bởi tài nguyên thiên nhiên phong phú và sự đa dạng văn hóa, nhất là văn hóa bản địa mang đậm dấu ấn truyền thống. Năm bắt được xu thế mới của du lịch thế giới, chính quyền địa phương đã và đang có những điều chỉnh phù hợp với yêu cầu thực tế - trong đó du lịch cộng đồng trở thành một xu hướng chủ đạo. Xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình đã và đang khai thác triệt để các yếu tố văn hóa người Pa Thên vào quảng bá và phát triển du lịch cộng đồng tại địa phương.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Phương pháp phân tích tài liệu thứ cấp: sách, báo, tạp chí, báo cáo của các cơ quan quản lý liên quan đến đề tài.

Phương pháp điều tra thực địa: khảo sát công tác quản lý di sản, đời sống văn hóa của người dân, thực trạng, chính sách bảo tồn văn hóa tại xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang

Phương pháp liệt kê

3. NỘI DUNG

3.1. Tiềm năng du lịch cộng đồng xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang.

Nghị quyết 08-NQ/TW ngày 16/01/2017 của Bộ Chính trị về phát triển du lịch thành ngành kinh tế mũi nhọn đã chỉ rõ. Trong quá trình phát triển du lịch phải chú trọng bảo tồn và phát huy các di sản văn hóa, giá trị truyền thống tốt đẹp của dân tộc. Chiến lược phát triển du lịch Việt Nam đến năm 2030 do Thủ tướng Chính phủ phê duyệt cũng nhấn mạnh quan điểm “*phát triển du lịch văn hóa, gắn phát triển du lịch với bảo tồn, phát huy giá trị di sản và bản sắc văn hóa dân tộc*”, đồng thời “*chú trọng phát triển sản phẩm du lịch văn hóa, gắn với bảo tồn và phát huy giá trị các di sản văn hóa, lịch sử, truyền thống của dân tộc... góp phần tạo dựng thương hiệu nổi bật của du lịch Việt Nam*”. [6]

Du lịch văn hóa cộng đồng là loại hình do cộng đồng dân cư tổ chức các hoạt động du lịch dựa vào văn hóa địa phương và thiên nhiên với mục tiêu gìn giữ, bảo vệ và phát huy các giá trị văn hóa vật thể và phi vật thể, môi trường xã hội và bảo vệ môi trường sinh thái nhằm phát triển du lịch bền vững. Như chúng ta đã biết: *“du lịch văn hóa khai thác, phát huy được giá trị của di sản văn hóa truyền thống không chỉ thành công trong việc thu hút du khách đến với mình, mà còn tạo được sự ảnh hưởng và sự lan tỏa văn hóa ra ngoài phạm vi lãnh thổ”*[2]. Du lịch văn hóa cộng đồng tạo ra thu nhập cho người dân địa phương, thông qua việc cung cấp dịch vụ và sản phẩm du lịch, từ đó giúp nâng cao đời sống của cộng đồng. Bảo tồn văn hóa và di sản của địa phương, từ đó giúp du khách hiểu rõ hơn về các giá trị văn hóa đặc sắc của địa phương đó.

UBND huyện Lâm Bình đã ban hành kế hoạch thực hiện các chương trình, kế hoạch của cấp ủy; triển khai thực hiện cơ chế, chính sách khuyến khích đầu tư phát triển du lịch. Xác định du lịch là 1 trong 2 khâu đột phá, hai năm qua, cấp ủy, chính quyền các cấp trong huyện đã tập trung lãnh đạo, chỉ đạo thực hiện đồng bộ các nhiệm vụ, giải pháp đẩy mạnh phát triển du lịch từng bước trở thành ngành kinh tế quan trọng[1].

Huyện Lâm Bình đã và đang xây dựng, phát triển nhiều sản phẩm du lịch gắn với việc bảo tồn các giá trị văn hóa truyền thống như: Mô hình du lịch cộng đồng (homestay), thành lập các Câu lạc bộ: hát Then (dân tộc Tày), hát Páo dung (dân tộc Dao), khôi phục lại các làng dệt thổ cẩm, lễ hội truyền thống của các dân tộc. Trong đó, mô hình du lịch cộng đồng Homestay là loại hình du lịch được chú trọng phát triển để tạo nguồn thu nhập cho người dân và bảo tồn các giá trị văn hóa của các dân tộc thiểu số trên địa bàn huyện. Những năm gần đây, nhằm phát triển du lịch gắn với bảo tồn, phát huy bản sắc văn hóa của các dân tộc trên địa bàn, huyện Lâm Bình đã tiến hành phục dựng nhà sàn truyền thống của dân tộc Tày, duy trì tổ chức các lễ hội truyền thống như Lễ hội Lồng Tồng của dân tộc Tày, Lễ hội Nhảy lửa của dân tộc Pà Thẻn, Lễ Cấp sắc của dân tộc Dao; duy trì và bảo tồn các làn điệu dân ca, trang phục, ẩm thực, các di tích, danh lam, thắng cảnh. Thực hiện đào tạo, bồi dưỡng, tập huấn nguồn nhân lực của địa phương phục vụ phát triển du lịch.

Xã Hồng Quang thuộc huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang là một điểm đến du lịch cộng đồng tiềm năng. Với vị trí địa lý đặc biệt, điều kiện tự nhiên phong phú với tài nguyên thiên nhiên và hệ sinh thái đa dạng, xã Hồng Quang có nhiều tiềm năng phát triển du lịch về nhiều khía cạnh.

Xã Hồng Quang có đa dạng loài cây rừng, đặc biệt là các loài gỗ quý như sồi, giáp, hương, gỗ đỏ, lim, trắc, cẩm lai. Về động vật, khu vực này có nhiều loài động vật rừng như khỉ, gấu, sóc, dơi, rắn và nhiều loài chim. Xã còn có nhiều tài nguyên thiên nhiên như đá, đất sét, đất đá vôi, tre, mía, lúa, hoa quả và thủy sản. Núi rừng hùng vĩ đã tạo nên những thắng cảnh độc đáo, hấp dẫn của huyện, là tiềm năng để phát triển du lịch.

Là nơi có nhiều dân tộc sinh sống như Pà Thẻn, Dao, Tày, Mông, Kinh... Văn hóa dân tộc đặc sắc của họ cùng với các hoạt động truyền thống như lễ hội, lễ hội Nhảy lửa, lễ Kéo

chày, lễ cưới hỏi... đều là những yếu tố thu hút khách du lịch. Về ẩm thực địa phương, xã Hồng Quang có điều kiện thuận lợi để sản xuất nhiều loại thực phẩm đặc sản như rượu ngô đắng, mật ong, các loại nấm và rau củ đặc trưng của vùng núi... Ngoài ra, nơi đây còn thu hút khách du lịch nhờ có cảnh quan thiên nhiên và nhiều địa điểm du lịch thiên nhiên đẹp. Đến với xã Hồng Quang, du khách có thể chọn lựa các homestay để trải nghiệm cuộc sống với người dân địa phương và tham gia vào các hoạt động hàng ngày. Đây là một trải nghiệm độc đáo giúp khách du lịch hiểu rõ hơn về văn hóa và đời sống của người dân địa phương.

Với những tiềm năng trên, xã Hồng Quang đang được chú trọng phát triển du lịch cộng đồng. Bên cạnh việc bảo tồn văn hóa truyền thống và ẩm thực địa phương, xã đang tập trung đầu tư cơ sở hạ tầng du lịch, xây dựng các homestay, khu nghỉ dưỡng, các dịch vụ giải trí và những hoạt động khác để thu hút du khách đến với địa phương. Nếu được quản lý và phát triển đúng cách, du lịch cộng đồng tại xã Hồng Quang sẽ là một nguồn thu nhập mới và bền vững cho cộng đồng địa phương, đồng thời giúp thúc đẩy sự phát triển kinh tế - xã hội, du lịch.

Nhận thấy tiềm năng phát triển du lịch của xã Hồng Quang là rất lớn, trong đó việc gìn giữ và phát huy bản sắc văn hóa và khôi phục các nghề truyền thống của dân tộc Pà Thẻn trên địa bàn xã là một hướng đi phù hợp. Do vậy, thời gian qua UBND xã Hồng Quang đã chú trọng đến công tác đào tạo nghề, phối hợp mở các lớp tập huấn làm du lịch, như: Nghề dệt thổ cẩm, lớp đan lát và lớp thực hành nghi lễ nhảy lửa dân tộc Pà Thẻn, nhận được sự hưởng ứng rất nhiệt tình của người dân trong xã. Bởi đây là cơ hội để người Pà Thẻn khôi phục lại các giá trị văn hóa, các sản phẩm truyền thống tốt đẹp gắn với phát triển du lịch của địa phương.

Người Pà Thẻn xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang có các giá trị văn hóa đặc sắc và phong phú. Văn hóa của đồng bào dân tộc Pà Thẻn không những có ý nghĩa đối với sự nghiệp phát triển văn hóa, mà còn có ý nghĩa to lớn đối với phát triển kinh tế - xã hội cũng như du lịch cộng đồng. Những giá trị văn hóa truyền thống đó còn có tiềm năng khai thác thế mạnh về phát triển du lịch văn hóa tại địa phương.

Đến thôn Thượng Minh, xã Hồng Quang chúng ta sẽ được tận mắt ngắm nhìn các cô gái Pà Thẻn trong bộ trang phục truyền thống rực rỡ ngời bên khung cửi dệt thổ cẩm. Trang phục truyền thống người Pà Thẻn có những nét rất riêng, có giá trị thẩm mỹ cao, được thể hiện bởi sự kết hợp nhiều màu sắc và những nét hoa văn độc đáo với sự trang trí bằng nhiều kiểu dáng khác nhau. Xuất phát từ quan niệm màu đỏ là màu lửa, màu của ánh sáng, thần lửa là vị thần thiêng liêng nhất của dân tộc, người phụ nữ Pà Thẻn lấy màu đỏ là màu chủ đạo trên trang phục kết hợp với những vải trắng và đen, xen kẽ những đường hoa văn với các màu xanh, vàng... tạo nên bộ trang phục hài hòa, có sự tương phản giữa khung cảnh núi rừng thiên nhiên hùng vĩ. Những bộ trang phục rực rỡ kết hợp với ánh bạc của đồ trang sức như vòng bạc, cặp ba lá, khăn vấn đầu làm cho khuôn mặt người phụ nữ Pà Thẻn thêm rạng rỡ.

Ngoài ra, dân tộc Pà Thẻn nơi đây còn có Lễ hội nhảy lửa hết sức thiêng liêng, độc đáo và huyền bí. Với giá trị văn hóa đặc sắc, năm 2013 “Lễ hội nhảy lửa” của người Pà Thẻn được công nhận là Di sản văn hóa phi vật thể cấp Quốc gia, đây cũng là điểm nhấn để thu hút khách du lịch trong và ngoài nước đến với xã Hồng Quang nói riêng và huyện Lâm Bình nói chung.

Lễ hội Nhảy lửa luôn là điểm hấp dẫn cho tất cả mọi người. Đây là một hoạt động chứa đựng trong đó những giá trị văn hóa đặc sắc và biểu thị sức mạnh tinh thần của cộng đồng. Người ta đến với lễ hội để được tận mắt nhìn thấy và cảm nhận hoạt động tâm linh, để bày tỏ lòng thành kính thiêng liêng đối với các vị thánh, thần và hy vọng nhận được ở đó sự phù hộ, ban phát hay chí ít một niềm an ủi tinh thần.

Lễ hội Kéo chày của dân tộc Pà Thẻn là một trong các lễ hội mang tính chất cộng đồng cao, đây là dịp để tất cả mọi người dân trong bản vui đùa, thư giãn sau mỗi vụ mùa bội thu, cầu mong thần linh ban cho dân làng ấm no, mùa sau mưa thuận gió hòa.

Lễ hội còn là nơi để mọi người thưởng thức, được tìm hiểu những giá trị văn hóa truyền thống của cộng đồng và nơi để mọi người bày tỏ thái độ ứng xử. Không khí trong lành của Lễ hội thường gắn với cảnh quan môi trường sạch đẹp, tạo cho những người đến tham dự lễ hội cảm giác thư thái, lấy lại sự cân bằng khi cuộc sống thường nhật đầy những lo âu căng thẳng. Nhiều người đến hội còn mong muốn được trải nghiệm các hoạt động, sáng tạo trong hội và được bộc lộ khả năng của mình qua các trò chơi.

Rõ ràng, lễ hội là một sinh hoạt văn hóa tổng hợp. Thông qua các hoạt động đó còn có tác dụng giáo dục truyền thống, chuyển giao cho các thế hệ tiếp theo những tinh hoa của cộng đồng. Đó là bản sắc văn hóa đặc sắc chứa đựng trong đó những giá trị văn hóa truyền thống của dân tộc được cha ông ta đúc kết, bổ sung, truyền tải đến tận bây giờ, đã tạo nên động lực kích thích sự sáng tạo vươn lên không ngừng của cộng đồng.

Khi mà đời sống vật chất của nhân dân đã có những bước cải thiện đáng kể, du lịch càng trở thành một nhu cầu thiết yếu trong đời sống của mọi người. Sự phát triển du lịch sẽ mang lại nhiều nguồn lợi trong phát triển kinh tế - xã hội của địa phương. Từ những yếu tố đó, các giá trị văn hóa của người Pà Thẻn luôn là sự hấp dẫn đối với khách du lịch, nhất là trong giai đoạn hiện nay. Khi chúng ta tiến hành công cuộc đổi mới, mở cửa, giao thương... và gìn giữ bản sắc văn hóa dân tộc.

3.2. Thực trạng việc bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa người Pà Thẻn tại xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang.

Phát huy thế mạnh, tiềm năng gắn với bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa truyền thống để thu hút du khách và các nhà đầu tư nhằm phát triển du lịch bền vững, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang đã ban hành nhiều văn bản như: Kế hoạch số 71/KH-UBND ngày 03/6/2016 về bảo tồn, phục dựng và phát huy các giá trị văn hóa truyền thống, di tích lịch sử, danh lam thắng cảnh gắn với phát triển du lịch giai đoạn 2016-2020; Kế hoạch số 93/KH-UBND ngày 11/8/2016 về sưu tầm các công cụ, dụng cụ sinh hoạt, lao động sản xuất, các giá

trị văn hóa, tín ngưỡng,... truyền thống các dân tộc trên địa bàn huyện Lâm Bình; bảo tồn, phát huy giá trị văn hóa truyền thống, các lễ hội văn hóa; xây dựng làng văn hóa dân tộc gắn với các điểm du lịch; bảo tồn, phát huy các danh lam, thắng cảnh, bảo vệ môi trường sinh thái phục vụ phát triển du lịch; phát triển du lịch gắn với gìn giữ bản sắc văn hóa của các dân tộc...

Nhờ vào chủ trương đúng đắn, sát thực tiễn và được sự đồng lòng, ủng hộ cùng tham gia phát triển du lịch của nhân dân trong toàn huyện, những năm qua du lịch huyện Lâm Bình đã có nhiều khởi sắc và lượng khách du lịch ngày càng tăng. Qua thống kê cho thấy lượng khách du lịch đến với Lâm Bình có sự tăng trưởng mạnh mẽ từ 13.500 khách năm 2016 lên 120.000 khách năm 2019, tăng 106.500 khách. Tổng thu xã hội từ du lịch trung bình hằng năm đạt 125 tỷ đồng. Sự tăng trưởng cả về lượng khách và doanh thu từ du lịch cho thấy chủ trương về phát triển du lịch của huyện là phù hợp, sát thực tiễn, đã khơi dậy được tiềm năng, thế mạnh của huyện; du lịch phát triển đã góp phần tạo nên sự tăng trưởng trong phát triển kinh tế của huyện, tạo việc làm, thu nhập cho người dân và bảo tồn các giá trị văn hóa.

Đối với cộng đồng dân tộc Pà Thẻn thì giá trị văn hóa tộc người là những chuẩn mực đạo đức được chất lọc nhiều thế hệ, các giá trị văn hóa này phù hợp với điều kiện sống của người Pà Thẻn. Nguồn nuôi dưỡng tinh thần của họ là những nét văn hóa của dân tộc Pà Thẻn đã ăn sâu trong tâm hồn của họ, để tồn tại và phát triển. Tuy là một dân tộc ít người, sống riêng biệt, có văn hóa của riêng mình nhưng lối sống đoàn kết và hòa thuận với các dân tộc anh em khác là điều kiện để giao thoa văn hóa, góp phần bổ sung văn hóa cho nhau, tạo nên một nét văn hóa đa dạng song thống nhất với các nét văn hóa của các dân tộc khác.

Hiện nay, sự biến đổi các giá trị văn hóa theo nhiều chiều hướng khác nhau nên đời sống văn hóa người Pà Thẻn cũng bị ảnh hưởng và có nhiều biến động. Do nền kinh tế thị trường đang phát triển và đây cũng có thể nói là nguyên nhân ảnh hưởng không nhỏ tới đời sống người dân, dẫn đến sự biến đổi văn hóa của người Pà Thẻn. Tất cả những thay đổi, tác động của đời sống xã hội mới dần hình thành trong tâm thức người Pà Thẻn ở xã Hồng Quang một lối sống hiện đại, thực dụng hơn. Mặt khác, người dân hiện nay không nhận thức được giá trị văn hóa của dân tộc mình là tài sản quý hiếm chỉ riêng họ mới có. Ngoài ra, do điều kiện lao động và lối sống hiện nay càng ngày càng hiện đại và hiện thực hóa cuộc sống cho nên đời sống văn hóa tín ngưỡng không còn được coi trọng như trước. Chính những điều này đã làm cho các giá trị văn hóa tín ngưỡng nhanh chóng bị mai một.

Một số người Pà Thẻn cao tuổi có trình độ học vấn, nhận thức chưa cao trong việc giữ gìn và bảo vệ nền văn hóa dân tộc mình. Họ không còn chú trọng tới việc chỉ bảo hay hướng dẫn con cháu trở về với truyền thống văn hóa, cổ truyền của dân tộc mình. Từ đó dẫn đến tình trạng lớp thanh niên trong xã, đi khu vực khác học tập, làm ăn sinh sống đã dần quên mất bản sắc dân tộc cũng như không muốn tìm hiểu về nét đẹp văn hóa của dân tộc Pà Thẻn.

Sự đồng hóa giữa các văn hóa của các dân tộc đồng người khác đang lấn dần văn hóa cổ truyền của dân tộc Pà Thên. Họ cho rằng, văn hóa dân tộc Kinh hay hơn, hấp dẫn hơn. Người Pà Thên tại xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang không quan tâm nhiều đến các giá trị văn hóa truyền thống nên theo dòng chảy tự nhiên chịu tác động của điều kiện kinh tế xã hội cứ mai một dần.

Hiện nay, thực trạng bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa người Pà Thên tại xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang đang được chú trọng và thực hiện bởi nhiều cơ quan, tổ chức và các nhà nghiên cứu văn hóa trong và ngoài nước. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều thách thức trong việc bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa người Pà Thên tại địa phương này.

Đối với ngôn ngữ và văn hóa truyền miệng của người Pà Thên đang gặp khó khăn trong việc bảo tồn và phát huy do ảnh hưởng của ngôn ngữ và văn hóa của các dân tộc khác trong khu vực. Nhiều trẻ em Pà Thên không còn sử dụng tiếng mẹ đẻ để giao tiếp với người thân và bạn bè, mà thay vào đó là các ngôn ngữ khác.

Trong việc bảo tồn và phát huy truyền thống trang phục và nghệ thuật dân gian cũng đang gặp khó khăn. Với sự phát triển của công nghiệp thời trang và các loại hình giải trí hiện đại, trang phục và nghệ thuật dân gian của người Pà Thên đang bị lãng quên và không được truyền lại cho thế hệ sau.

Các di sản văn hóa của người Pà Thên, như các nghi lễ tập quán, âm nhạc, các bài hát truyền thống, đang bị gián đoạn và mất dần trong quá trình phát triển xã hội. Các hoạt động văn hóa truyền thống cũng không được tổ chức thường xuyên, dẫn đến việc giá trị của các di sản văn hóa không được phát huy và ghi nhận đầy đủ.

Vì vậy công tác bảo tồn, gìn giữ và phát huy các giá trị văn hóa của người Pà Thên xã Hồng Quang là rất cần thiết, cần phải thực hiện tích cực, khẩn trương.

3.3. Đề xuất giải pháp bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa người Pà Thên đối với phát triển du lịch cộng đồng

Nhận thấy bảo tồn văn hóa truyền thống có nghĩa sống còn với định hướng phát triển du lịch, mấy năm gần đây, xã Hồng Quang đã chú trọng công tác này. Đồng chí Phù Đức Lâm, Chủ tịch UBND xã Hồng Quang cho biết, sau khi Nghi lễ Nhảy lửa của dân tộc Pà Thên ở thôn Thượng Minh được khôi phục thành công, lượng khách đến với địa phương ngày một nhiều. Để đưa nhảy lửa trở thành một sản phẩm du lịch độc đáo, xã chỉ đạo thôn tuyển chọn, xây dựng đội nhảy lửa, có quy chế hoạt động cụ thể để phát triển bền vững, lâu dài.

Với việc bảo tồn và phát huy những giá trị văn hóa truyền thống, xã Hồng Quang đã và đang đẩy mạnh phát triển dịch vụ du lịch, góp phần tạo việc làm nâng cao thu nhập cho người dân.

Với phương châm "Nhà nước và nhân dân cùng làm", hiện nay ở hầu hết các tỉnh miền núi hệ thống nhà văn hóa cụm xã, thôn bản đã được xây dựng. Đây là những thiết chế văn

hóa cơ sở thuận lợi để các hoạt động tổ chức hướng dẫn sinh hoạt văn hóa cho đồng bào các dân tộc có điều kiện được diễn ra. Cần phải thường xuyên tổ chức các buổi biểu diễn văn nghệ, thông tin tuyên truyền, sinh hoạt câu lạc bộ, thể dục thể thao... thu hút đông đảo các tầng lớp nhân dân tham gia. Thông qua các sinh hoạt văn hóa sẽ phát huy được những khả năng còn tiềm ẩn trong quần chúng, đồng thời nâng cao được hiểu biết của họ về những giá trị văn hóa trong phong tục tập quán, lễ hội của dân tộc mình, từ đó người dân có ý thức giữ gìn và kế thừa tốt các giá trị văn hóa đó.

Nhà nước hàng năm thường xuyên dành một số kinh phí cho công tác nghiên cứu, sưu tầm, bảo tồn các giá trị văn hóa trong phong tục tập quán và lễ hội của người Pà Thẻn dưới các hình thức như: quay phim, chụp ảnh, in sách, ghi âm, sưu tầm hiện vật... Đồng thời giới thiệu rộng rãi những giá trị này trên các phương tiện thông tin đại chúng trong và ngoài nước. Cũng cần phải có chính sách đãi ngộ đúng mức cho các nghệ nhân để họ có điều kiện phổ biến lưu truyền các giá trị văn hóa của tộc người Pà Thẻn cho con cháu trong cộng đồng.

Bên cạnh đó cần có những giải pháp nhằm nâng cao nhận thức của người Pà Thẻn về giá trị của những sinh hoạt trong phong tục tập quán và tôn giáo tín ngưỡng của họ. Đó là những vốn quý cần được giữ gìn, bảo vệ và phát huy nhằm phục vụ cho chính sự nghiệp phát triển kinh tế, xã hội, văn hóa của người Pà Thẻn. Nhiệm vụ này thuộc về tất cả các cấp, các ngành, trong đó vai trò quan trọng thuộc về các trung tâm văn hóa thông tin huyện, xã. Phải có các kế hoạch cụ thể, thường xuyên tổ chức các cuộc liên hoan, hội thi văn hóa dân tộc theo từng chuyên đề nhằm khai thác tốt nhất những giá trị văn hóa đặc trưng của người Pà Thẻn tạo ra phong trào sôi nổi tự tìm hiểu, tự khai thác trong mọi tầng lớp nhân dân với nhiều khía cạnh của đời sống văn hóa.

Nhận thức của người dân về việc bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống là rất quan trọng trong việc duy trì và phát triển nền văn hóa của một quốc gia. Các hành động bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống thường được thực hiện thông qua việc tôn vinh, bảo tồn, khôi phục và phát huy giá trị văn hóa truyền thống của một cộng đồng.

Ở nhiều nơi trên thế giới, nhận thức của người dân về việc bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống đã được cải thiện đáng kể trong những năm qua. Chính phủ và các tổ chức xã hội đã thúc đẩy các chương trình giáo dục và thông tin để nâng cao nhận thức của người dân về giá trị văn hóa của họ, tăng cường sự hợp tác với cộng đồng để bảo vệ các di sản văn hóa truyền thống và khuyến khích người dân tham gia vào các hoạt động văn hóa.

Tuy nhiên, nhận thức của người dân về việc bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống vẫn còn nhiều hạn chế tại một số vùng miền. Một số nguyên nhân có thể kể đến là sự thay đổi chính sách, kinh tế, công nghiệp hóa, hiện đại hóa, phân hóa giai cấp, lạc hậu và thiếu hiểu biết về giá trị văn hóa truyền thống. Dưới đây là một số giải pháp nâng cao ý thức bảo tồn giá trị văn hóa truyền thống của người Pà Thẻn:

- Xây dựng trung tâm bảo tồn và phát triển văn hóa, tạo điều kiện để người dân và du khách có thể tìm hiểu và trải nghiệm về văn hóa, tập quán truyền thống của người Pà Thẻn.

- Tăng cường nghiên cứu, thu thập, ghi chép và bảo quản các tài liệu, hình ảnh, vật dụng có giá trị về văn hóa truyền thống của người Pà Thẻn.

- Tạo ra các chính sách hỗ trợ, khuyến khích người dân địa phương tham gia và đóng góp vào các hoạt động bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa của người Pà Thẻn.

- Bảo tồn và phát huy các nghệ thuật truyền thống của người Pà Thẻn như múa, hát, đàn, bài thuốc dân gian, truyện cười và đùa, v.v. Đồng thời, cung cấp các khóa học, lớp học về văn hóa và nghệ thuật truyền thống để giữ gìn và phát huy giá trị văn hóa đó.

Tổng hợp các giải pháp trên, hy vọng sẽ giúp bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa của người Pà Thẻn tại xã Hồng Quang và đưa nó trở thành một điểm đến hấp dẫn cho du khách muốn trải nghiệm. Những giá trị văn hóa truyền thống của người Pà Thẻn cũng là những giá trị đạo đức tốt đẹp.

Những năm gần đây, chúng ta đã tiến hành công tác này theo phương châm "Nhà nước và nhân dân cùng làm". Nhà nước hàng năm thường xuyên dành một số kinh phí cho công tác nghiên cứu, sưu tầm, bảo tồn các giá trị văn hóa trong phong tục tập quán và lễ hội của người Pà Thẻn dưới các hình thức như: quay phim, chụp ảnh, in sách, ghi âm, sưu tầm hiện vật... Đồng thời giới thiệu rộng rãi những giá trị này trên các phương tiện thông tin đại chúng trong và ngoài nước. Cũng cần phải có chính sách đãi ngộ đúng mức cho các nghệ nhân để họ có điều kiện phổ biến lưu truyền các giá trị văn hóa của tộc người Pà Thẻn cho con cháu trong cộng đồng.

Mặt khác, phải có những giải pháp nhằm nâng cao nhận thức của người Pà Thẻn về giá trị của những sinh hoạt trong đời sống, phong tục tập quán và tôn giáo tín ngưỡng của họ. Đó là những vốn quý cần được giữ gìn, bảo vệ và phát huy nhằm phục vụ cho chính sự nghiệp phát triển kinh tế, xã hội, văn hóa của người Pà Thẻn. Nhiệm vụ này thuộc về tất cả các cấp, các ngành, trong đó vai trò quan trọng thuộc về các trung tâm văn hóa thông tin huyện, xã.

Phải có các kế hoạch cụ thể, thường xuyên tổ chức các cuộc liên hoan, hội thi văn hóa dân tộc theo từng chuyên đề nhằm khai thác tốt nhất những giá trị văn hóa đặc trưng của người Pà Thẻn tạo ra phong trào sôi nổi tự tìm hiểu, tự khai thác trong mọi tầng lớp nhân dân với nhiều khía cạnh của đời sống văn hóa.

Lâm Bình đã triển khai các giải pháp để khôi phục và phát huy những giá trị văn hóa truyền thống; duy trì lễ hội truyền thống của các dân tộc; vận động nhân dân mặc trang phục dân tộc; tổ chức hội diễn các câu lạc bộ, đội văn nghệ truyền thống; tổ chức các trò chơi dân gian; tư liệu hóa dụng cụ sản xuất, sinh hoạt, các bài thuốc của các dân tộc...

Khuyến khích người dân phát triển các dịch vụ du lịch, các sản phẩm hàng lưu niệm; triển khai dịch vụ du lịch cộng đồng; thuyền vận chuyển khách du lịch; các sản phẩm quà lưu niệm,... Phát triển một số sản phẩm du lịch mới, xây dựng điểm check in, điểm dừng chân tại các địa điểm phù hợp để du khách trải nghiệm và chụp ảnh lưu niệm... Mở các lớp tập huấn

kỹ năng làm du lịch cho học viên là người dân trong xã, tổ chức cho học viên đi tham quan, học tập kinh nghiệm tại các địa phương khác.

Phát huy các giá trị văn hóa gắn với phát triển du lịch cộng đồng là một trong những cách hiệu quả để bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống. Điều này giúp cho các giá trị văn hóa đặc trưng của mỗi vùng địa lý được truyền tải và giữ gìn qua thời gian.

Đối với phát triển du lịch cộng đồng, việc phát huy các giá trị văn hóa địa phương sẽ giúp thu hút khách du lịch đến với địa phương và đem lại lợi ích kinh tế cho cộng đồng địa phương. Việc giới thiệu các nét văn hóa đặc trưng của địa phương qua các sản phẩm du lịch cũng sẽ giúp du khách hiểu thêm về lịch sử, văn hóa và phong cách sống của người dân bản địa.

Tuy nhiên, việc phát huy giá trị văn hóa không chỉ dừng lại ở mức độ trưng bày, quảng bá, mà còn cần tạo ra các trải nghiệm thực tế cho khách du lịch, giúp họ có thể tham gia vào các hoạt động văn hóa, truyền thống của địa phương, tạo ra sự tương tác và kết nối giữa khách du lịch và cộng đồng địa phương. Việc này không chỉ giúp du khách hiểu thêm về văn hóa địa phương mà còn góp phần tạo nên một trải nghiệm du lịch thú vị và khó quên.

Mặt khác, việc phát huy các giá trị văn hóa không thể bỏ qua những yếu tố về bảo tồn và bảo vệ môi trường địa phương. Việc du lịch phát triển cần đảm bảo tính bền vững để không gây ảnh hưởng đến sự cân bằng sinh thái và văn hóa địa phương. Do đó, việc quản lý và điều tiết các hoạt động du lịch là rất quan trọng để đảm bảo sự bảo vệ giá trị văn hóa và môi trường địa phương.

Để phát huy giá trị văn hóa người Pà Thẻn tại xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang và gắn với phát triển du lịch cộng đồng, sau đây là một số các giải pháp:

- Tạo môi trường giáo dục và tìm hiểu văn hóa: Tổ chức các chương trình giáo dục, trao đổi để tăng cường nhận thức về giá trị văn hóa

- Thúc đẩy việc tổ chức các hoạt động tập quán văn hóa truyền thống, như lễ hội, nghi lễ, trò chơi dân gian, tình nguyện lao động cộng đồng.

- Tăng cường công tác quảng bá và tiếp thị sản phẩm du lịch cộng đồng của người Pà Thẻn đến với du khách, giới thiệu về đặc sản ẩm thực, các sản phẩm thủ công mỹ nghệ địa phương. Tổ chức các hoạt động quảng bá và giới thiệu văn hóa của người Pà Thẻn như triển lãm, diễn ra tại các trung tâm văn hóa và du lịch. Đồng thời, có thể tổ chức các sự kiện như lễ hội, festival để khách du lịch có cơ hội trải nghiệm và tìm hiểu về văn hóa của người Pà Thẻn.

- Khai thác và phát triển các sản phẩm du lịch độc đáo, liên quan đến văn hóa người Pà Thẻn như: homestay, ẩm thực địa phương, các trò chơi dân gian, đi bộ đường mòn, leo núi, đi dạo vườn cây trái...

- Thúc đẩy phát triển các mô hình du lịch cộng đồng có tính bền vững, đồng thời phải đảm bảo sự tôn trọng đến với văn hóa truyền thống của người Pà Thẻn, không gây ảnh hưởng xấu đến cộng đồng địa phương.

- Tạo điều kiện để cộng đồng người Pà Thẻn phát triển và nâng cao đời sống như: hỗ trợ giáo dục, đào tạo kỹ năng nghề, tạo điều kiện để các hộ gia đình có thêm nguồn thu nhập bằng cách khai thác du lịch cộng đồng.

- Đào tạo và tạo điều kiện cho các hướng dẫn viên du lịch cộng đồng có đủ kiến thức và kỹ năng để giới thiệu văn hóa của người Pà Thẻn cho du khách.

Vì vậy, việc tăng cường giáo dục và thông tin cho người dân về giá trị văn hóa truyền thống, tạo ra các cơ hội cho họ tham gia vào các hoạt động văn hóa, đặc biệt là cho các thế hệ trẻ, là rất cần thiết. Ngoài ra, các cấp chính quyền và các tổ chức xã hội cũng cần thúc đẩy sự hợp tác và giúp đỡ cộng đồng trong việc bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống.

4. KẾT LUẬN

Giá trị văn hóa của người Pà Thẻn rất quan trọng đối với phát triển du lịch cộng đồng. Những giá trị này sẽ giúp khách du lịch hiểu rõ hơn về văn hóa tộc người Pà Thẻn và con người của xã Hồng Quang, huyện Lâm Bình, tỉnh Tuyên Quang, đồng thời tạo ra cơ hội cho cộng đồng địa phương phát triển kinh tế và xóa đói giảm nghèo. Tuy nhiên, việc phát triển du lịch cộng đồng cần được thực hiện một cách bền vững, đảm bảo sự tôn trọng đến văn hóa truyền thống của địa phương. Việc tăng cường giáo dục và thông tin cho người dân về giá trị văn hóa truyền thống, tạo ra các cơ hội cho họ tham gia vào các hoạt động văn hóa, đặc biệt là cho các thế hệ trẻ, là rất cần thiết. Ngoài ra, các cấp chính quyền và các tổ chức xã hội cũng cần thúc đẩy sự hợp tác và giúp đỡ cộng đồng trong việc bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Kế hoạch Tổ chức triển khai du lịch cộng đồng (Homestay) trên địa bàn huyện Lâm Bình, tháng 12/2016 của Ủy ban nhân dân huyện Lâm Bình;
- [2] Bùi Thị Hải Yến. (2012), Du lịch cộng đồng, NXB. Giáo dục Việt Nam;
- [3] Trang web Trường Chính trị tỉnh Tuyên Quang, (<http://truongchinhtritq.edu.vn/>)
- [4] Trang web Thông tin đối ngoại tỉnh Tuyên Quang, (<http://doingoai.tuyenquang.gov.vn/>)
- [5] Trang web Dân tộc và phát triển, (<https://baodantoc.vn/>)
- [6] (<http://baokiemtoannhanuoc.vn/van-hoa/phat-trien-van-hoa-du-lich-de-dong-gop-nhieu-hon-cho-su-phat-trien-cua-dat-nuoc-152751>) truy cập ngày 12/3/2023

BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIAO TIẾP TOÁN HỌC CHO HỌC SINH LỚP 5 THÔNG QUA DẠY HỌC NỘI DUNG HÌNH HỌC

Trần Văn Điệp

Đại học Tân Trào, Việt Nam

Tóm tắt:

Tầm quan trọng của việc dạy học theo hướng phát triển năng lực cho học sinh hiện nay rất cần thiết. Chương trình năm 2018 tiếp tục kế thừa và phát huy ưu điểm của chương trình hiện hành và các chương trình khác, coi hình học - đo lường là một trong ba nhánh quan trọng của giáo dục toán học giúp học sinh tiếp thu các kiến thức về không gian và phát triển kỹ năng thực tế thiết yếu, hình thành những công cụ nhằm mô tả các đối tượng, thực thể của thế giới xung quanh. Năng lực giao tiếp Toán học là một trong những năng lực đặc thù và phải phát triển cho học sinh Tiểu học trong quá trình dạy học Toán. Môn Hình học với những đặc trưng về kí hiệu, hình vẽ, ngôn ngữ Toán học.. có ưu thế trong việc phát triển năng lực giao tiếp Toán học cho học sinh Tiểu học. Tác giả bài viết đề xuất một số biện pháp có thể sử dụng nhằm phát triển năng lực giao tiếp Toán học cho học sinh lớp 5 thông qua nội dung hình học.

Từ khóa: Phát triển, năng lực, giao tiếp, toán học, hình học

MEASURES TO DEVELOP MATHEMATICAL COMMUNICATION CAPACITY FOR 5TH GRADE STUDENTS THROUGH TEACHING GEOMETRY CONTENT

Abstract:

The importance of teaching in the direction of capacity development for students today is very necessary. The 2018 program continues to inherit and promote the advantages of the current program and other programs, considering geometry - measurement as one of the three important branches of mathematics education to help students acquire knowledge about space and develop essential practical skills, form tools to describe objects and entities of the surrounding world. Mathematical communication ability is one of the specific competencies and must be developed for primary school students in the process of teaching Mathematics. Geometry subject with features of symbols, drawings, language of Mathematics.. has the advantage in developing the ability to communicate in Mathematics for primary school students. The author of the article proposes a number of measures that can be used to develop Math communication capacity for 5th grade students through geometric content.

Keywords: Development, competence, communication, math, geometry.

1. MỞ ĐẦU

Chương trình tổng thể Ban hành theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 nêu rõ "Giáo dục Toán học hình thành và phát triển cho học sinh những phẩm chất chủ yếu,

năng lực chung và năng lực toán học với các thành tố cốt lõi: Năng lực tư duy và lập luận toán học, năng lực mô hình học toán học, năng lực giải quyết vấn đề toán học, năng lực giao tiếp toán học, năng lực sử dụng các công cụ và phương tiện học toán; phát triển kiến thức, kỹ năng then chốt và tạo cơ hội để học sinh được trải nghiệm, áp dụng toán học vào đời sống thực tiễn, giáo dục toán học tạo dựng sự kết nối giữa các ý tưởng toán học, giữa toán học với các môn học khác và giữa toán học với đời sống thực tiễn".

Tiểu học là bậc học nền tảng trong giáo dục quốc dân, không phải ngẫu nhiên mà người ta gọi là bậc học “nền tảng”, bởi bậc học này là cơ sở quyết định đến con đường học vấn của mỗi con người. Người ta ví bậc tiểu học như những “viên gạch” đầu tiên đặt nền móng cho “ngôi nhà tri thức” “móng có chắc thì “nhà” mới vững, đó là nguyên lý mà chúng ta ai cũng biết. Tiểu học là cấp học nền tảng của hệ thống giáo dục phổ thông, bởi vậy việc tổ chức hoạt động học tập cho học sinh nhằm giúp các em chiếm lĩnh tri thức, biết cách thể hiện những tri thức đó vào các hoạt động giao tiếp. Hình học là môn học có kiến thức thường được coi là khó đối với học sinh nói chung, học sinh tiểu học nói riêng. Việc nắm vững tri thức và phát triển năng lực giao tiếp toán học có mối quan hệ tương hỗ lẫn nhau. Nhờ có tri thức trong học tập mà học sinh có được vốn ngôn ngữ, tự tin trong giao tiếp. Ngược lại, thông qua giao tiếp mà việc lĩnh hội, củng cố tri thức được hình thành nhanh chóng và có chất lượng cao. Dạy học ở tiểu học ngoài việc tổ chức cho học sinh tích cực, tự giác học tập, cần chú trọng phát triển cho các em năng lực giao tiếp toán học. Hình học ở cấp bậc tiểu học sử dụng nhiều khả năng quan sát, trí tưởng tượng không gian của học sinh để nhận biết khái niệm và tính chất các đối tượng. Việc quan sát đóng vai trò quan trọng trong định hướng phát hiện và tìm cách giải quyết vấn đề. Chính vì vậy, hình học có nhiều khả năng trong việc hình thành và phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh. Thông qua việc sử dụng hình vẽ, kí sinh sẽ có khả năng diễn đạt, trao đổi, phân tích các thông tin Toán học, tương tác với các bạn, với thầy cô để tìm ra cách giải quyết cho một vấn đề Toán học cụ thể hay một tình huống nảy sinh trong thực tiễn.

Do đó, để phát triển năng lực giao tiếp Toán học cho học sinh trong quá trình dạy học Hình học, giáo viên cần quan tâm đến việc đưa ra nhiều hình thức thông tin Toán học, sử dụng linh hoạt hình vẽ, kí hiệu, ngôn ngữ, suy luận.. để học sinh thu nhận thông tin một cách sâu sắc, toàn diện, hiểu bản chất của vấn đề, từ đó có khả năng tiếp thu, định hướng cách giải quyết và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả. Ngoài ra, cũng cần tạo các tình huống để học sinh có thể tranh luận, nêu ý kiến của bản thân về những vấn đề đặt ra, qua đó rèn luyện kiến thức và bản lĩnh cho học sinh.

2. NĂNG LỰC GIAO TIẾP TOÁN HỌC CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

Thông qua chương trình môn Toán, học sinh tiểu học cần hình thành và phát triển được năng lực giao tiếp toán học. Năng lực toán học bậc tiểu học bao gồm các thành tố cốt lõi sau: năng lực tư duy và lập luận Toán học; năng lực giải quyết vấn đề Toán học; năng lực mô hình hóa Toán học; năng lực sử dụng công cụ, phương tiện dạy học toán và năng lực giao tiếp Toán học.

Năng lực giao tiếp toán học là một trong những mối quan tâm của nhiều nhà khoa học trên thế giới. Brandee Wilson đã đề xuất giáo viên cần tạo cơ hội cho học sinh phát triển năng lực giao tiếp ở cả hình thức nói và viết: Mức độ hiểu biết của học sinh sẽ tăng lên khi họ được trình bày ý tưởng của mình bằng các cách khác nhau. Thông qua thảo luận và chia sẻ ý tưởng, học sinh có thể tìm ra phương pháp học tập tốt nhất cho mình. Sự hiểu biết về toán học của học sinh được củng cố sâu sắc hơn thông qua việc đặt các câu hỏi hoặc đưa ra lời giải, các bạn khác nhận xét, đánh giá và phản hồi.

Năng lực giao tiếp toán học là khả năng hiểu, phân tích, đánh giá, nhận xét được các vấn đề toán học bao gồm vốn tri thức toán học, kỹ năng sử dụng ngôn ngữ toán học, các dạng biểu diễn của toán học và khả năng diễn đạt, giải thích ý tưởng một cách rõ ràng, mạch lạc nhất. Như vậy, năng lực giao tiếp toán học bao gồm:

- Về kiến thức: học sinh phải có vốn tri thức toán học.
- Về kỹ năng: Sử dụng các kí hiệu, quy ước, thuật ngữ toán học rõ ràng; tổ chức và trình bày lời giải logic.
- Về thái độ: Có tinh thần hợp tác, chia sẻ, trao đổi các vấn đề liên quan đến Toán học.

Năng lực giao tiếp Toán học giúp học sinh không chỉ thu nhận thông tin Toán học một cách chính xác, hình thức hóa tài liệu Toán học, có phương pháp lưu trữ, chế biến thông tin đó một cách hiệu quả, thông qua đó, vận dụng Toán học trong giải quyết các vấn đề. Các yêu cầu cần đạt của năng lực giao tiếp Toán học của học sinh là: Nghe hiểu, đọc hiểu và ghi chép (tóm tắt) được các thông tin Toán học cơ bản, trọng tâm trong văn bản (ở dạng văn bản nói hoặc viết). Từ đó phân tích, lựa chọn được các thông tin Toán học cần thiết từ văn bản (ở dạng văn bản nói hoặc viết); Thực hiện được việc trình bày, diễn đạt, nêu câu hỏi, thảo luận, tranh luận các nội dung, ý tưởng, giải pháp Toán học trong sự tương tác với người khác; Sử dụng được ngôn ngữ Toán học kết hợp với ngôn ngữ thông thường để biểu đạt các nội dung Toán học cũng như thể hiện chứng cứ, cách thức và kết quả lập luận; Thể hiện được sự tự tin khi trình bày, diễn đạt, thảo luận, tranh luận, giải thích các nội dung Toán học trong một số tình huống không quá phức tạp. Và như vậy, trong dạy học môn Toán, giáo viên không chỉ tạo ra môi trường học tập giúp học sinh lĩnh hội kiến thức toán học mà còn phải phát triển năng lực giao tiếp nói chung và năng lực giao tiếp bằng ngôn ngữ toán học nói riêng trong giờ học toán. Dạy học phát triển năng lực giao tiếp toán học là cách thức tổ chức cho học sinh thực hiện các hoạt động thành phần trong hoạt động giao tiếp toán học như đã trình bày ở trên: hiểu, phân tích, đánh giá, nhận xét, các vấn đề hay nội dung toán học; sử dụng ngôn ngữ, biểu diễn toán học để biểu đạt, giải thích ý tưởng của mình. Tuy nhiên, hiểu rõ về các mức độ biểu hiện của năng lực giao tiếp toán học của học sinh để làm cơ sở vận dụng những phương pháp dạy học phù hợp là một việc khó đối với giáo viên tiểu học hiện nay. Vì vậy, việc cụ thể hóa các hoạt động hình thành và phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh trong từng tiết học, từng môn học là thực sự cần thiết. Qua đó, giáo viên có thể nắm

được một cách rõ ràng về cách thức tổ chức hoạt động dạy học có thể hình thành và phát triển được những thành tố của năng lực giao tiếp toán học cho học sinh.

3. Phương pháp nghiên cứu

Mục tiêu nghiên cứu: Trên cơ sở nghiên cứu lý luận về năng lực giao tiếp toán học và thực tiễn năng lực giao tiếp toán học của học sinh lớp 5 để đề xuất một số biện pháp phát triển năng lực giao tiếp toán học trong dạy học nội dung hình học cho học sinh, qua đó góp phần nâng cao chất lượng dạy học Toán 5.

Công cụ nghiên cứu: Nghiên cứu này sẽ thực hiện thông qua nghiên cứu tài liệu liên quan tới năng lực, năng lực giao tiếp toán học. Để đánh giá được kết quả về thực trạng năng lực giao tiếp toán học của học sinh lớp 5 tại hai trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang, tác giả cùng các giáo viên tham gia thiết kế bộ công cụ đánh giá bao gồm các bậc thang năng lực giao tiếp toán học và phiếu tự đánh giá năng lực giao tiếp toán học. Tiếp theo chúng tôi xây dựng các nội dung học tập và giải quyết vấn đề thực. Sau khi học sinh thực hiện các hoạt động học tập, tôi cho họ trả lời vào các phiếu tự đánh giá.

Thu thập và phân tích dữ liệu: Để tìm ra những biện pháp phát triển năng lực giao tiếp của học sinh, tôi tiến hành với hai lớp là lớp thực nghiệm và lớp đối chứng thông qua các hoạt động học tập và giải quyết vấn đề thực. Sau khi hết thời gian ấn định (thực hiện trong 2 ngày), tôi cho họ trả lời vào phiếu tự đánh giá để xác định quá trình suy nghĩ và thao tác toán học của họ khi giải quyết vấn đề. Cùng với phiếu tự đánh giá, chúng tôi thực hiện các cuộc trao đổi trực tiếp với học sinh, mong muốn tìm hiểu cách thức họ phát triển năng lực giao tiếp, các cuộc trao đổi được tôi ghi âm làm tư liệu cho nghiên cứu.

4. Kết quả và bàn luận

Trên cơ sở đó tôi đề ra được những biện pháp sau để phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh lớp 5 thông qua dạy học nội dung hình học.

Biện pháp 1: Tăng cường kỹ năng đọc hiểu, nghe hiểu và ghi chép được các thông tin toán học qua dạy học nội dung hình học

Năng lực nghe hiểu, đọc hiểu và ghi chép được các thông tin cần thiết có vai trò quan trọng trong giảng dạy và học tập môn toán. Trong giờ học toán, giáo viên giảng bài, học sinh cần biết lắng nghe và hiểu được điều giáo viên muốn nói. Khi đã hiểu kiến thức, học sinh có thể nhìn bài toán đọc yêu cầu, hiểu bài toán muốn nói gì, bài toán cho biết gì, bài toán hỏi gì và nhiệm vụ cần gì? Từ đó học sinh sẽ làm được bài và ghi chép được các thông tin cần thiết của bài toán đó. Nghe là năng lực nhận thông tin từ người khác, tuy nhiên học sinh không phải chỉ nghe mà còn phải hiểu được những gì mình nghe được theo ý hiểu của mình. Đọc là năng lực dùng mắt kết hợp với miệng để thể hiện ra nội dung bài toán mà mình muốn nói, nhưng học sinh không chỉ đọc mà cần phải hiểu được những gì mình đã đọc được để thể hiện ý tưởng giải quyết bài toán. Do vậy, năng lực nghe, đọc và ghi chép luôn tồn tại song song với nhau trong các giờ học toán của học sinh. Để giúp học sinh có năng lực nghe hiểu, đọc

hiểu, và ghi chép được các thông tin toán học cần thiết chúng ta cần tiến hành theo các bước như sau:

Bước 1: Hướng dẫn học sinh đọc và hiểu các nội dung toán học được truyền tải trong bài toán: Trong dạy học giáo viên cần tạo cơ hội cho học sinh đọc hiểu, chia sẻ sự hiểu biết của mình đến nội dung bài toán để từ đó học sinh xác định được yêu cầu của bài toán.

Bước 2: Giúp học sinh nghe và hiểu được thông tin truyền tải trong bài toán: Giáo viên cần tạo ra không gian lớp học thoải mái để học sinh lắng nghe, có điều kiện được nghe một cách tốt nhất và hiểu được những gì mình vừa nghe được. Có thể sử dụng các câu hỏi ngắn để kiểm tra, đánh giá mức độ tiếp nhận thông tin của học sinh như: em hiểu vấn đề này như thế nào? Hãy cho thầy và các bạn biết chúng ta cần làm gì để giải quyết vấn đề thầy vừa trình bày?

Bước 3: Ghi chép lại các thông tin toán học cần thiết: Giáo viên tổ chức cho học sinh tự ghi chép lại những thông tin toán học mình ghi chép được, đọc được ở mức độ đơn giản. Giáo viên giúp học sinh theo dõi bài làm của bạn, hướng dẫn học sinh cách nhận xét bài làm của bạn từ đó nhận ra những điều mình đã làm được và chưa làm được. Bước này cũng giúp học sinh phát triển năng lực ngôn ngữ và tư duy đánh giá bản thân.

Ví dụ: Một hình thang có đáy lớn là 50m, đáy bé là 40m và chiều cao là 6m. Tính diện tích của hình thang?

Bước 1: Hướng dẫn học sinh đọc và hiểu các nội dung toán học được truyền tải trong bài toán:

Giáo viên yêu cầu học sinh đọc bài toán và hiểu được nội dung toán học được truyền tải trong bài toán và từ đó xác định được các dữ liệu cần tìm và các dữ kiện đã cho trong bài toán. Từ đó nhận biết được các vấn đề cần giải quyết cho bài toán là gì: Tính diện tích hình thang khi biết hai đáy và chiều cao.

Bước 2: Giúp học sinh nghe và hiểu được thông tin truyền tải trong bài toán:

Giáo viên giúp học sinh hiểu bằng cách đưa ra câu hỏi như sau:

- Bài toán cho biết điều gì? (Một hình thang có đáy lớn là 50m, đáy bé là 40m và chiều cao là 6m).

- Muốn tính diện tích hình tròn ta cần làm gì? (ta lấy tổng độ dài hai đáy nhân với chiều cao cùng đơn vị đo rồi chia cho 2).

- Giáo viên yêu cầu học sinh nhận xét câu trả lời của bạn để từ những câu trả lời đó giáo viên có thể đánh giá được mức độ nghe hiểu nội dung của bài toán mà giáo viên muốn cho học sinh.

Bước 3: Ghi chép lại các thông tin toán học cần thiết:

Giáo viên yêu cầu học sinh làm vào vở nháp, một bạn làm vào bảng phụ. Sau đó tổ chức cho học sinh chia sẻ bài làm của mình với các bạn.

Bài giải

$$\text{Diện tích hình thang là: } \frac{(50 + 40) \times 6}{2} = 270 \text{ (m}^2\text{)}$$

Đáp số: 270m²

Sau khi học sinh chia sẻ bài làm của mình giáo viên yêu cầu học sinh còn lại nhận xét bài của bạn rồi giáo viên chốt đáp án. Qua đó giáo viên có thể đánh giá được mức độ nghe hiểu, đọc hiểu và ghi chép được những thông tin cần thiết của môn toán.

Biện pháp 2: Tăng cường sử dụng hoạt động ngôn ngữ tự nhiên kết hợp ngôn ngữ toán học trong dạy học nội dung hình học

Học sinh kết hợp được ngôn ngữ toán học với ngôn ngữ tự nhiên để diễn đạt nội dung toán học ở những tình huống đơn giản liên quan đến hình học; Biết cách chuyển đổi từ ngôn ngữ toán học sang ngôn ngữ tự nhiên và từ ngôn ngữ tự nhiên sang ngôn ngữ toán học; Sử dụng ngôn ngữ toán học để trình bày nội dung toán học đúng, chặt chẽ.

Ta cần thực hiện qua các bước sau:

Bước 1: Sử dụng ngôn ngữ tự nhiên và ngôn ngữ toán học để đọc hiểu nội dung bài toán: Ở bước này, giáo viên cần tổ chức các hoạt động để học sinh đọc và hiểu được nội dung bài toán muốn nói gì.

Bước 2: Phát hiện ra vấn đề toán học cần giải quyết: Sau khi đã đọc hiểu nội dung bài toán, giáo viên tổ chức cho học sinh tìm hướng giải quyết vấn đề toán học.

Bước 3: Kết hợp ngôn ngữ tự nhiên và ngôn ngữ toán học để giải quyết yêu cầu bài toán.

Ví dụ: Với bài 3 sách giáo khoa toán 5 trang 110

Bước 1: Giáo viên yêu cầu học sinh đọc bài toán và xác định được yêu cầu của bài toán

Bước 2: Giáo viên gợi ý để học sinh giải toán bằng cách sử dụng ngôn ngữ tự nhiên và ngôn ngữ toán học để làm bài

- Yêu cầu bài toán là gì? (Đúng ghi Đ, sai ghi S)

- Bài toán cho ta biết điều gì? (bài toán cho ta biết chiều dài, chiều rộng, chiều cao của 2 hình)

- Để biết ý nào đúng ý nào sai ta cần làm gì? (cần thực hiện tính diện tích toàn phần và diện tích xung quanh của 2 hình)

Bước 3: Kết hợp ngôn ngữ tự nhiên và ngôn ngữ toán học để giải quyết yêu cầu bài toán

Giáo viên chia lớp làm 2 nhóm và yêu cầu mỗi nhóm tìm diện tích toàn phần và diện tích xung quanh của một hình. Sau đó giáo viên yêu cầu học sinh chia sẻ cách tính những kết quả mình vừa tìm được. Học sinh chia sẻ cách tính:

- Muốn tính diện tích xung quanh của hình hộp chữ nhật ta lấy chu vi mặt đáy nhân với chiều cao (cùng đơn vị đo).

- Diện tích toàn phần của hình hộp chữ nhật là tổng của diện tích xung quanh và diện tích hai đáy.

Giáo viên yêu cầu học sinh góp ý và đưa ra những ý kiến của bản thân về bạn chia sẻ cách tính, sau đó giáo viên chốt đáp án rồi yêu cầu học sinh thực hiện điền đúng ghi Đ hoặc sai ghi S vào bài toán.

Biện pháp 3: Kích thích giao tiếp toán học thông qua việc sử dụng trò chơi học tập

Trò chơi học tập làm thay đổi hình thức hoạt động học tập, tạo ra bầu không khí trong lớp học trở lên dễ chịu, thoải mái hơn. Đối với học sinh, môn toán là môn học khó tiếp thu, dễ gây chán nản khi chỉ được tìm hiểu thông qua các con số, đại lượng, hình học,... Nếu giáo viên chỉ giảng dạy kiến thức một cách đơn thuần thì HS chỉ tiếp thu được chứ chưa khắc sâu và chưa hình thành sự ham thích học môn toán. Tuy nhiên, khi giáo viên tổ chức các trò chơi học tập về học môn toán, em sẽ cảm thấy rất thích thú, yêu môn toán hơn. Qua đó, học sinh sẽ tiếp thu môn toán một cách tự nhiên, tích cực và bản thân sẽ cảm thấy thoải mái hơn. Từ đó các trò chơi các em có thể vận dụng năng lực giao tiếp toán học đã học để áp dụng vào trò chơi đó.

Trò chơi học tập còn giúp cho học sinh nắm bắt các khái niệm ngôn ngữ toán học ban đầu của bài học, củng cố tiếp thu các ngôn ngữ toán học đó sau khi kết thúc bài học, đồng thời phát triển vốn kinh nghiệm mà các em đã được tích lũy thông qua hoạt động chơi. Bên cạnh đó, học sinh còn được rèn luyện các kỹ năng, kỹ xảo, thúc đẩy hoạt động trí tuệ. Nhờ sử dụng trò chơi học tập mà quá trình dạy học trở thành một hoạt động vui và sôi động, bớt nặng nề về kiến thức hơn.

Ngoài việc củng cố kiến thức, trò chơi học tập còn mang lại cho học sinh sự tự tin, biết thể hiện khả năng của bản thân, kích thích tư duy, trí tưởng tượng, giúp học sinh nhớ lâu hơn khi tham gia trò chơi. Từ đó, chúng ta có thể tập cho các em biết cách xử lý các tình huống không chỉ ở trong môn toán mà còn cả trong đời sống. Bên cạnh đó, thông qua trò chơi học tập chúng ta còn rèn luyện cho các em những phẩm chất đạo đức như tình đoàn kết, tinh thần hợp tác, có trách nhiệm hơn với đồng đội của mình; bồi dưỡng các cảm xúc của mình và biết chia sẻ niềm vui của mình, niềm hạnh phúc khi chiến thắng, biết buồn khi thua cuộc và từ đó có nghị lực, ý chí phấn đấu, Hoàn thành tốt hơn.

Quy trình để thiết kế ra một trò chơi học tập như sau:

Bước 1: Xác định mục đích của trò chơi

Tùy vào từng tình huống học tập cụ thể, có thể hướng cho học sinh vào các yếu tố liên quan đến các mặt sau:

- Về kiến thức: Giáo viên cần xác định rõ thông qua trò chơi học tập sẽ hướng tới việc cung cấp kiến thức gì cho học sinh, củng cố được kiến thức gì cho học sinh đã được học rồi.

- Về kỹ năng: Giáo viên cần xác định rõ thông qua trò chơi học tập sẽ giúp học sinh hình thành và rèn luyện được kỹ năng gì. Từ đó mà giáo viên có thể phát hiện những học sinh phát huy được năng lực, khả năng đặc biệt đó của học sinh.

- Về phẩm chất, năng lực: Giáo viên cần xác định rõ thông qua trò chơi học tập sẽ giúp học sinh hình thành và phát triển những phẩm chất năng lực gì?

Bước 2: Tìm hiểu các vấn đề liên quan đến việc thiết kế và tổ chức trò chơi học tập môn Toán

Có rất nhiều yếu tố liên quan đến việc tổ chức và thiết kế trò chơi học tập thông qua môn toán;

+ Đối tượng hoặc trình độ của học sinh: Giáo viên cần xem xét về học sinh có trình độ của lớp như thế nào để có cách tổ chức và thiết kế trò chơi học tập một cách hợp lý, đạt được mục đích và yêu cầu đã đề ra. Đối với học sinh giỏi thì tiếp tục trau dồi, tăng mức độ trò chơi lên. Còn đối với học sinh yếu hơn thì giáo viên nên củng cố lại kiến thức ở mức độ đơn giản hơn để các em có thể nắm vững được kiến thức.

+ Vốn kiến thức, kinh nghiệm đã liên quan đến nội dung bài học: Các trò chơi học tập môn toán được tổ chức và thiết kế phải liên quan đến nội dung bài học có trong chương trình môn toán lớp 5 nội dung hình học.

+ Điều kiện cơ sở vật chất, đồ dùng dạy học: Các trò chơi học tập môn toán phải đủ điều kiện tổ chức tại lớp học hoặc sân trường (nếu có), phải chuẩn bị đầy đủ đồ dùng học tập, cơ sở vật chất để đáp ứng trò chơi một cách tốt nhất.

+ Số lượng, nhóm, lớp: Giáo viên phải xem xét dựa vào số lượng học sinh của lớp mình, để tổ chức trò chơi với sự phân nhóm hợp lý nhất, đạt hiệu quả cao.

Bước 3: Tiến hành thiết kế

+ Đưa ra ý tưởng.

+ Chuẩn bị đồ dùng, đạo cụ.

+ Thiết kế nội dung trò chơi, đạo cụ.

+ Số lượng người tham gia.

+ Thời gian quy định.

+ Tên của trò chơi.

Bước 4: Kiểm tra, đánh giá và điều chỉnh để Hoàn thiện trò chơi học tập

+ Rà soát, kiểm tra lại toàn bộ nội dung đã thiết kế.

+ Rà soát, đối chiếu lại mục tiêu, điều kiện ở bước 1 và bước 2 để xem xét khả năng triển khai vào thực tế trên đối tượng cụ thể.

Sau khi nắm được quy trình tổ chức và thiết kế một trò chơi học tập môn toán, giáo viên cần tìm hiểu, xây dựng nên các trò chơi học tập để đáp ứng về yêu cầu kiến thức, kỹ năng, thái độ. Trò chơi có thể được xây dựng để giúp học sinh củng cố, nắm vững được kiến thức, khắc sâu lại khái niệm, tính chất, quy tắc, năng lực về giao tiếp toán học vừa rèn luyện để vận dụng chúng trong thực tế.

Ngoài ra, các trò chơi học tập này còn có thể ứng dụng cả công nghệ thông tin nếu trò chơi ấy phù hợp với mục đích sử dụng.

Ví dụ: Với bài tập 2 sách giáo khoa Toán 5 trang 86, giáo viên kể trò chơi để củng cố cách nhận diện đáy và chiều cao tương ứng được vẽ trong mỗi tam giác như sau:

- Mục đích của trò chơi: Giúp HS thành thạo hơn trong việc nhận diện hình tam giác và biết cách nhận biết đáy và chiều cao của hình tam giác.

- Chuẩn bị: Giáo viên chuẩn bị 6 sợi dây (3 sợi màu đỏ, 3 sợi màu vàng) và 3 miếng bìa tương ứng với 3 hình trong bài (có thể thêm 2- 3 hình nữa để học sinh tự nhận biết).

- Cách chơi: 2 đội sẽ lên nhận dây và đeo dây vào tay phải. Giáo viên yêu cầu 6 bạn đứng thành 2 hàng dọc theo dây màu của mình, sau đó từ bạn mỗi đội lên bảng gắn kết quả của mình tìm được vào bảng rồi chạy về cuối hàng cho bạn tiếp theo lên gắn bảng cho đến hết các hình. Đội nào nhanh nhất và đúng nhất là đội chiến thắng

Biện pháp 4: Tổ chức đa dạng các hình thức giao tiếp cho học sinh để tạo sự tự tin khi trình bày, diễn đạt các nội dung, ý tưởng toán học liên quan đến nội dung hình học

Sự tương tác của học sinh với giáo viên thể hiện qua hoạt động vấn đáp, sự trợ giúp, hướng dẫn của giáo viên đối với học sinh trong tình huống học tập hoặc thông qua quá trình kiểm tra và đánh giá. Trong hoạt động này, giáo viên cần làm người hướng dẫn học sinh tự tìm được đáp án, không nên tự đặt câu hỏi và tự trả lời còn học sinh thì ghi chép. Học sinh nên chủ động đặt ra câu hỏi để giáo viên hướng dẫn nhằm tìm được những vấn đề mình chưa rõ. Việc dám hỏi và biết đặt câu hỏi đúng trọng tâm cũng rất quan trọng cho thấy mức độ hiểu biết của học sinh đối với nội dung toán học đang tìm hiểu và thể hiện sự tích cực, sự tự tin trong các tình huống giao tiếp.

Việc khuyến khích học sinh giao tiếp và hợp tác với các bạn trong lớp góp phần thúc đẩy sự tích cực hòa nhập của học sinh với tập thể. Trong các môi trường thảo luận cặp đôi hoặc thảo luận nhóm khi phát biểu ý kiến của mình trước lớp học các em cần phải có những

kiến thức toán học liên quan đến nội dung phát biểu trước lớp học hay thảo luận. Việc trình bày ý tưởng cũng giống như phản biện ý tưởng của các bạn khác giúp cho học sinh nhìn lại vấn đề toán học một cách sâu sắc hơn, từ đó giúp các em hiểu sâu nội dung toán học thông qua rèn luyện và góp ý nhiều giúp phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh.

Đối với học sinh cuối cấp tiểu học, các em đã có ý thức tự giác, tập chung hơn trong các hoạt động tập thể, đồng thời vẫn giữ được sự hồn nhiên, ít ngại ngùng, dễ dàng nói ra những suy nghĩ của mình mà không lo bị mọi người xung quanh dị nghị. Do vậy đây chính là thời điểm tốt nhất để rèn luyện cho các em các thói quen làm việc nhóm hay làm việc tập. Từ môi trường làm việc chung, các em sẽ có nhiều cơ hội giao tiếp hơn, biết lắng nghe và trình bày ý kiến riêng của mình, thảo luận với các bạn về nội dung toán học giúp các em có nhiều cơ hội phát triển năng lực giao tiếp một cách toàn diện nhất.

Bên cạnh những lợi ích đối với việc cải thiện thành tích học tập môn toán của học sinh, thì việc tham gia vào hoạt động thảo luận trên lớp theo hướng dẫn của giáo viên còn giúp học sinh cải thiện hơn trong quá trình giao tiếp của mình từ việc trình bày ý kiến đến việc lắng nghe và tiếp thu ý kiến một cách tích cực. Thường thì học sinh chỉ nghe để đáp lại, chờ đến lượt mình trình bày ý kiến hoặc nhận xét nội dung câu trả lời trước đó. Bằng cách tạo ra bầu không khí học tập vui vẻ và thoải mái nhất, khuyến khích học sinh lắng nghe với mục tiêu là hiểu được bài muốn nói về vấn đề gì, giáo viên có thể tạo ra cơ hội rèn luyện và phát triển các kỹ năng nghe, nói của học sinh.

Ví dụ: Một sân gạch hình vuông có chu vi 48m. Tính diện tích sân gạch đó.

Bước 1: Nhận biết được tình huống của bài: Giáo viên nêu tình huống: Một sân gạch hình vuông có chu vi là 48m. Tính diện tích sân gạch đó?

Giáo viên chiếu một hình ảnh cái sân hình vuông lên màn hình. Giáo viên tổ chức cho học sinh tìm hiểu bài toán và phân tích bài toán qua các câu hỏi như sau: Bài toán hỏi vấn đề gì? Bài toán cho ta biết điều gì? (Bài toán hỏi diện tích sân gạch hình vuông và cho ta biết sân gạch đó có chu vi là 48m). Từ những câu hỏi của giáo viên, học sinh có thể trao đổi với bạn cùng bàn để xác định những dữ liệu đã cho, giữ liệu cần tìm trong bài toán, qua đó giúp các em liên kết được các thông tin mà bài toán đã cho.

Bước 2: Xác định và xử lý các thông tin liên quan đến bài toán: Đối với bài toán đã cho việc muốn tính được diện tích sân gạch đó thì cần phải tính được cạnh của sân gạch là một việc đơn giản. Tuy nhiên tình huống được đặt ra ở đây là chỉ cho chu vi sân gạch đó và cần tính diện tích của sân gạch đó. Từ tình huống đó học sinh phát huy những khả năng của mình để tìm được cách giải bài toán đó là làm thế nào để tính được diện tích sân gạch hình vuông đó. Để giúp học sinh tìm được cách giải bài toán đó giáo viên cần gợi ý cho học sinh nhớ lại cách tính chu vi và diện tích hình vuông. Giáo viên tổ chức cho học sinh thảo luận theo nhóm đôi để tìm ra cách giải phù hợp với bài toán trên đặt ra sự tương tác giữa học sinh với học sinh.

Bước 3: Chia sẻ các cách giải quyết vấn đề toán: Khi phát biểu được vấn đề mà cần giải quyết, học sinh có thể chia sẻ các cách giải toán như sau:

Cách 1: Tìm một cạnh của sân gạch rồi tính

Độ dài cạnh của sân gạch hình vuông là:

$$48 \div 4 = 12 \text{ (m)}$$

Diện tích sân gạch hình vuông là:

$$12 \times 12 = 144 \text{ (m}^2\text{)}$$

Đáp số: 144 m²

Cách 2: Tính diện tích sân gạch đó bằng phương pháp gộp

Diện tích sân gạch hình vuông là:

$$(48 \div 4) \times (48 \div 4) = 144 \text{ (m}^2\text{)}$$

Đáp số: 144 m²

Biện pháp 5: Rèn luyện cho học sinh sự tự tin trình bày ý tưởng, thảo luận các nội dung toán học thông qua hoạt động thảo luận phát hiện và sửa chữa những sai lầm khi học nội dung hình học

Trong quá trình tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả bài làm, giáo viên tổ chức để học sinh thảo luận về yêu cầu bài toán, kết quả bài toán đã đúng theo yêu cầu chưa? Thông qua hoạt động thảo luận phát hiện và sửa chữa sai lầm. Trong quá trình thảo luận giáo viên nên cho học sinh chỉ từng thành phần và phân tích được yêu cầu bài toán. Giáo viên có thể cho học sinh nêu những thắc mắc về cách làm và yêu cầu học sinh giải thích cách làm đó của mình trước lớp để các bạn lắng nghe, góp ý.

Ngoài ra, để khắc phục những sai lầm này giáo viên cần làm theo các biện pháp sau:

- Cần cho học sinh quan sát các hình để cho nhận biết được các hình từ đó hình thành được khái niệm về các hình học liên quan đến học sinh tiểu học.

- Cần gợi ý cho các em thấy hình vẽ trên bảng nếu đổi thứ tự chữ trong kí hiệu gọi tên hình tứ giác, đoạn thẳng đóng vai trò yếu tố cạnh của hình tứ giác sẽ trở thành đường chéo của hình tứ giác đó.

- Cần khắc sâu những dấu hiệu đặc trưng của từng hình, đưa ra những phản ví dụ để học sinh thấy rõ tác hại của việc mô tả thừa hoặc thiếu những dấu hiệu đặc trưng của từng hình.

- Cần phải bồi dưỡng cho học sinh khả năng phân tích, tổng hợp bằng thiết lập mối liên hệ giữa các yếu tố trong từng hình và yêu cầu học sinh làm nhiều bài tập.

Ví dụ: Một cái thùng không nắp dạng hình hộp chữ nhật có chiều dài là 1,5m, chiều rộng 0,6m và chiều cao 8dm. Người ta sơn mặt ngoài của thùng. Hỏi diện tích quét sơn là bao nhiêu mét vuông?

Học sinh tóm tắt sai như sau:

Tóm tắt:

Chiều dài: 1,5m

Chiều rộng: 0,5m

Chiều cao: 8dm

Diện tích quét sơn: ...m²?

Học sinh tóm tắt thiếu dữ kiện của bài toán dẫn đến sai lầm khi tính toán bài toán, để sửa chữa những sai lầm này giáo viên yêu cầu học sinh thảo luận tìm ra những từ khóa trong đề bài giúp học sinh tóm tắt đầy đủ nhất.

Bài học sinh tóm tắt chính xác:

Tóm tắt:

Một cái thùng không nắp: Hình hộp chữ nhật

Chiều dài: 1,5m

Chiều rộng: 0,5m

Chiều cao: 8dm

Sơn mặt ngoài của thùng

Diện tích quét sơn: ...m² ?

Biện pháp 6: Tích cực hóa hoạt động của học sinh thông qua tổ chức hoạt động hợp tác nhóm trong quá trình dạy nội dung hình học

Thông qua hoạt động hợp tác nhóm, học sinh sẽ biết cách giao tiếp và hợp tác với nhau trên những phương diện như: Học sinh nêu được ý tưởng của mình, nghe được ý tưởng của bạn; hoạt động nhóm cho phép một cá nhân nhỏ lẻ vượt qua chính mình để đạt kết quả cao và kéo các thành viên cùng tham gia hoạt động nhóm; Học sinh nhìn và xem xét giải quyết vấn đề sâu rộng và toàn diện hơn, từ đó kiến thức của họ sẽ bớt phần chủ quan và trở nên sâu sắc hơn; Học sinh sẽ hứng thú hơn khi có sự đóng góp của mình vào thành quả chung của nhóm; vốn hiểu biết, kinh nghiệm xã hội của học sinh sẽ thêm phong phú; kỹ năng giao tiếp, hợp tác, tính khách quan khoa học, tư duy phê phán của học sinh được rèn luyện và phát triển. Từ đó, học sinh cùng nhau xây dựng nhận thức, thái độ mới trong học tập cũng như trong cuộc sống.

Dạy học hợp tác nhóm là rèn luyện cho học sinh kỹ năng giao tiếp và hợp tác: Học sinh với học sinh và biết lắng nghe, trình bày ý kiến một cách rõ ràng; Biết lắng nghe và biết thừa nhận ý kiến của người khác; Biết cách góp ý không gây mất lòng bạn; Biết ngắt lời một cách hợp lý.

Ví dụ: Tính diện tích tam giác vuông có độ dài hai cạnh góc vuông là 3cm và 4cm.

Giáo viên thiết kế hoạt động dạy như sau:

Bước 1. Làm việc tập thể cả lớp: Giáo viên đặt câu hỏi gợi ý để giúp học sinh nhớ lại kiến thức cũ. Từ đó, giúp học sinh có thể thực hiện được phép tính khi có độ dài đáy và chiều cao.

- Muốn tính diện tích hình tam giác ta phải làm gì? (ta lấy độ dài đáy nhân với chiều cao cùng đơn vị đo rồi chia cho 2).

- Vậy muốn tính diện tích tam giác vuông? (ta lấy tích độ dài hai cạnh góc vuông rồi chia cho 2).

Bước 2. Làm việc theo nhóm: Yêu cầu học sinh làm việc theo nhóm 4 cùng nhau thảo luận và tìm ra đáp án dựa vào tính diện tích hình tam giác.

Bước 3: Thảo luận cùng cả lớp và tổng kết

- Sau khi cùng nhau thảo luận để tìm ra đáp án, giáo viên gọi đại diện nhóm trình bày cách giải và cách tính:

$$S = \text{Error!} = 6 \text{ (cm}^2\text{)}$$

- Qua quá trình tìm ra kết quả của bài toán trên, giáo viên yêu cầu học sinh các nhóm quan sát lên bảng và khái quát lại cách tính diện tích hình tam giác vuông.

- Diện tích hình tam giác vuông bằng diện tích độ dài của hai cạnh góc vuông chia cho 2

5. KẾT LUẬN

Năng lực giao tiếp toán học có vai trò quan trọng và được giáo viên quan tâm trong quá trình dạy học môn Toán. Việc thực hiện theo các biện pháp như đã trình bày có thể giúp phát triển năng lực giao tiếp toán học thông qua các nội dung hình học, đồng thời giúp học sinh phát hiện, kiến tạo được tri thức, đánh giá được khả năng suy luận và năng lực giao tiếp toán học. Kết hợp các hình ảnh trực quan và phù hợp với trình độ học sinh sẽ giúp phát huy tính tích cực học tập, tạo hứng thú, niềm say mê toán học ở các em. Để áp dụng một cách hiệu quả trong dạy học, cần có một số biện pháp cụ thể, dễ thực hiện đối với phần đông giáo viên. Trong quá trình tổ chức hoạt động học Toán, giáo viên phải chủ động, linh hoạt, sáng tạo trong toàn bộ giờ học nói riêng và quá trình dạy học nói chung, tạo điều kiện cho các em được học, được thể hiện khả năng của mình cho dù là nhỏ nhất nhằm phát triển năng lực giao

tiếp toán học cho học sinh, phù hợp với yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông trong giai đoạn hiện nay.

LỜI CẢM ƠN

Đề tài “*Biện pháp phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh lớp 5 thông qua dạy học nội dung hình học*” được Hoàn thành tại trường Đại học Tân Trào. Trong quá trình làm đề tài tác giả đã nhận được rất nhiều sự giúp đỡ để có thể Hoàn thành.

Trước tiên tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới TS. Lê Trung Hiếu người thầy đã tận tình hướng dẫn, luôn hết lòng chỉ bảo, truyền đạt kiến thức, kinh nghiệm cho tác giả trong suốt quá trình thực hiện đề tài.

Xin gửi lời cảm ơn đến quý thầy cô khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non, Trường đại học Tân Trào, những người đã truyền kiến thức cho tác giả trong suốt thời gian vừa qua. Đồng thời, tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn đến quý tác giả, các nhà khoa học đã có những công trình nghiên cứu, ý kiến quý báu để tác giả sử dụng làm tài liệu tham khảo góp phần Hoàn thành đề tài.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ giáo dục và đào tạo (2017). Chương trình tổng thể.
- [2] Bộ giáo dục và đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán, Ban hành theo thông tư 32/TT-BGDĐT.
- [3] Lê Thị Hoài Châu, Vũ Như Hương (2016). Dạy học toán và đánh giá học sinh theo định hướng phát triển năng lực, tài liệu bồi dưỡng giáo viên.
- [4] Trần Ngọc Lan (2009). Thực hành phương pháp dạy học Toán ở tiểu học. Nxb Đại học Sư phạm.
- [5] Lê Văn Hồng (2003). Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm. Nxb Hà Nội
- [6] Bature, I. J. and Jibrin, A. G. (2015), *The Perception of Preservice Mathematics Teachers on the Role of Scaffolding in Achieving Quality Mathematics Classroom Instruction The perception of preservice mathematics teachers on the role of scaffolding in achieving quality mathematics classroom ins.*
- [7] Dawn DuBois (2006), *Clinical and demographic features of the online counseling client population*
- [8] Lê Trung Hiếu, Dương Thị Hồng Hải, Trần Văn Điệp, Nguyễn Mai Hoa (2022), Phát triển năng lực giao tiếp toán học cho học sinh lớp 5 thông qua nội dung hình học. *Tạp chí quản lý giáo dục*, Nxb Học viện Quản lý giáo dục – Bộ giáo dục và Đào tạo (số 11 năm 2022). Trang 97 – Trang 102. DOI 10.53750/jem22.v14.n11.97

VẬN DỤNG QUY TRÌNH MÔ HÌNH HÓA TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở TIỂU HỌC

Lưu Phương Thảo, Lê Trung Hiếu

Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục Việt Nam hiện nay, một trong những năng lực cần thiết của giáo viên tiểu học dạy học môn Toán là năng lực thiết kế và tổ chức dạy học các tình huống dạy học theo mô hình toán học. Các hoạt động giải toán mà giáo viên đưa ra có thể tạo ra các tình huống có vấn đề giúp học sinh hình thành và phát triển các kỹ năng giải toán cho học sinh tiểu học. Từ đó có thể liên hệ các yếu tố toán học và vận dụng toán học vào các tình huống thực tế. Trên cơ sở giới thiệu quy trình mô hình hóa toán học, bài báo này sẽ minh họa một số tình huống dạy học các nội dung Toán cụ thể ở tiểu học theo quy trình đã cho.

Từ khóa: *Mô hình hóa, dạy Toán tiểu học, mô hình hóa toán học, năng lực, giải quyết vấn đề.*

STATUS OF EDUCATION CULTURAL COMMUNICATION BEHAVIOR FOR 4-5 YEAR OLDS THROUGH EXPERIENTIAL ACTIVITIES AT DUC NINH KINDERGARTEN, HAM YEN DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

In the context of fundamental and comprehensive renovation of Vietnamese education today, one of the necessary competencies of primary school teachers to teach Mathematics is the ability to design and organize teaching of teaching situations according to Mathematical model. Math-solving activities that teachers offer can create problem situations that help students form and develop math skills for elementary students. From there, it is possible to relate mathematical elements and transport mathematical applications to real situations. On the basis of introducing the mathematical modeling process, this article will illustrate some problems of teaching specific Mathematical contents that can be in primary school according to the given process.

Keywords: *Modeling, teaching elementary math, mathematical modeling, competence, problem solving.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục tiểu học là cấp học quan trọng đối với sự phát triển, hình thành phẩm chất và năng lực của trẻ. Cùng với môn Tiếng Việt, môn Toán có vai trò quan trọng trong chương trình giáo dục tiểu học. Thông qua dạy học môn Toán, học sinh (HS) được trang bị những tri thức cơ bản, nền tảng về mạch nội dung số học, đại lượng và đo đại lượng, giải toán có lời

vấn và hình học. Đồng thời, giúp các em rèn luyện các thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hóa, trừu tượng hóa,...

V.Uspenski đã chỉ rõ: toán học được đưa ra trong những mô hình tổng quát và rõ ràng để nghiên cứu thực tiễn. Mô hình toán học là điểm xuất phát và là yếu tố quan trọng để thực hiện toán học hóa tình huống thực tiễn [1].

Những kinh nghiệm giải quyết vấn đề mà học sinh thường gặp trong các trường học không còn phù hợp với thế giới ngày nay. Giải quyết vấn đề Toán học liên quan nhiều đến làm thế nào để đi từ một tình huống cụ thể, nơi các mục tiêu, giải pháp được quy định rõ ràng. Nhất là các khía cạnh thách thức của các vấn đề gặp phải trong nhiều ngành nghề hiện nay liên quan đến việc phát triển những cách hữu ích của tư duy toán học về các mối quan hệ có liên quan, các mô hình và các quy tắc.

Hạn chế của dạy truyền thống là hoạt động học tập diễn ra trong không gian lớp học và giáo viên thường trình bày một loạt các bước và yêu cầu học sinh phải làm theo với một hình thức tương tự. Việc này một cách vô tình hạn chế tiềm năng của học sinh trong việc giải quyết vấn đề. Giải quyết bài toán theo cách thức đó vẫn có hiệu quả nhất định trong chương trình học. Tuy nhiên, nó không hiệu quả trong việc chuẩn bị cho học sinh những kinh nghiệm, kỹ năng giải quyết vấn đề toán học có liên quan đến các tình huống thực tiễn. Trong chương trình học có rất nhiều bài toán thực tế được đặt ra và giải quyết trong khuôn khổ lớp học một cách áp đặt. Một số nhà nghiên cứu chỉ ra rằng, việc học như thế là không phù hợp để triển khai kiến thức toán học, sự linh hoạt và việc xử lý trong xã hội mà đây là việc rất quan trọng trong thế kỷ XXI. Điều đó dẫn đến sự thiếu hiểu biết kinh nghiệm thực tiễn của học sinh. Theo thời gian việc học như vậy làm cho học sinh trở nên thụ động, học một cách cơ học (hành vi). Những nỗ lực cải cách mới đây hướng tới giúp cho học sinh kỹ năng suy nghĩ một cách sâu sắc và có khả năng áp dụng những tư duy ở trình độ cao trong một môi trường cần giải quyết bằng toán học (tình huống thực tiễn).

Một trong những năng lực toán học của HS tiểu học được quy định trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán là năng lực mô hình hóa toán học [2]. Thông qua mô hình hóa toán học, giáo viên (GV) giúp HS lựa chọn được các phép toán, công thức số học, sơ đồ, bảng biểu, hình vẽ để trình bày, diễn đạt (nói hoặc viết) được các nội dung, ý tưởng của tình huống xuất phát trong bài toán thực tiễn; giải quyết được những bài toán xuất hiện từ sự lựa chọn trên và nêu được câu trả lời cho tình huống xuất hiện trong bài toán thực tiễn [1].

Do đó, tăng cường mối liên hệ giữa thực tiễn với toán học được coi là một trong những định hướng xuyên suốt toàn bộ quá trình dạy học môn Toán ở tiểu học. Điều này sẽ được thực hiện hiệu quả thông qua việc vận dụng quy trình mô hình hóa trong dạy học môn Toán ở tiểu học.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu này sử dụng cách tiếp cận định tính. Phương pháp được sử dụng là nghiên cứu mô tả bằng cách sử dụng quan sát, phỏng vấn và kiểm tra. Phương pháp mô tả là phương

pháp nghiên cứu bằng cách thu thập dữ liệu thực tế. Sau khi dữ liệu được thu thập, dữ liệu được chuẩn bị, xử lý và phân tích để có thể cung cấp tổng quan về các vấn đề tồn tại. Học sinh trong nghiên cứu này là học sinh lớp 5 Trường Tiểu học Phan Thiết, năm học 2022 - 2023. Nghiên cứu này là định tính, vì vậy phân tích được sử dụng là phân tích mô tả và diễn giải được thực hiện kể từ khi thu thập dữ liệu được thực hiện. Phân tích kết quả thử nghiệm được sử dụng để xác định và thu được mức độ khả năng ngôn ngữ toán học của học sinh trong việc giải quyết vấn đề. Để đơn giản hóa nghiên cứu, chúng tôi tiến hành các bước nghiên cứu: (1) thiết kế nghiên cứu; (2) xác định vị trí và đối tượng được nghiên cứu; (3) liên hệ với địa điểm nghiên cứu; (4) chuẩn bị các công cụ nghiên cứu; (5) xác nhận công cụ và sửa đổi chúng; (6) thu thập dữ liệu bằng cách sử dụng quan sát và thử nghiệm, (7) phân tích dữ liệu thu được và tổng hợp kết quả nghiên cứu và trình bày dữ liệu.

3. KẾT QUẢ VÀ BÀN LUẬN

Phương pháp mô hình hóa toán học đòi hỏi giáo viên phải có kỹ năng, kiến thức, kinh nghiệm để sử dụng mô hình xây dựng nên tình huống quá trình dạy học (thường là các bài toán thực tiễn) phù hợp với khả năng nhận thức của học sinh; Gợi mở, định hướng học sinh sử dụng các công cụ, phương pháp toán học phù hợp để giải quyết các vấn đề được đặt ra. Từ đó mô hình hóa giúp việc học toán của học sinh trở nên có ý nghĩa hơn, giúp học sinh hiểu mối quan hệ mật thiết của toán học và thực tiễn, thấy sự phát triển của toán học gắn liền với văn hóa và sự tiến bộ của xã hội loài người. Đây cũng chính là hướng đi của giáo dục hiện nay: Tăng cường tính ứng dụng của toán học và rèn luyện kỹ năng giải quyết các bài toán thực tế.

Bước đầu tiên trong nghiên cứu này là thiết kế nghiên cứu bao gồm xác định phương pháp luận được sử dụng là phương pháp định tính với quan sát, phỏng vấn và kiểm tra. Sau khi thiết kế nghiên cứu, bước tiếp theo là xác định mẫu và vị trí của đối tượng đang nghiên cứu. Các mẫu đã được thu thập bằng cách sử dụng kỹ thuật lấy mẫu theo nhóm đại diện cho từng lớp ở trường Tiểu học Phan Thiết. Bước tiếp theo là thiết kế công cụ nghiên cứu. Thiết kế của vấn đề để đo lường khả năng ngôn ngữ toán học được điều chỉnh cho phù hợp với các tài liệu học tập được dạy trong giai đoạn tiến hành điều tra. Mục này được thiết kế để đo lường sự thành công trong việc đạt được kết quả học tập các mục tiêu. Tuyên bố này phù hợp với quan điểm của Adedoyin (2010) rằng câu hỏi của giáo viên là có giá trị quan trọng cho nhiều mục đích giảng dạy, khơi gợi sự phản ánh của học sinh và thử thách học sinh hiểu sâu hơn và tham gia vào lớp học. Bài toán phù hợp với khả năng ngôn ngữ toán học mà học sinh có thể và sử dụng mối quan hệ giữa các ý tưởng trong toán học. Học sinh cũng cần hiểu cách các ý tưởng trong toán học liên kết với nhau và làm nền tảng cho nhau để tạo ra một sự thống nhất chặt chẽ, và ứng dụng toán học trong cuộc sống hàng ngày và được điều chỉnh trong phạm vi các môn học ở trường tiểu học với đơn vị giáo dục cụ thể là số, hình học và đo lường. Theo chúng tôi, có hai cách để đề xuất một vấn đề. Đầu tiên, xác định câu hỏi phải được xác định tính hợp lệ của nó và thứ hai là chia tỷ lệ mục theo cách đánh giá tài liệu. Do đó, công cụ được thiết kế là phù hợp với bài phê bình tài liệu và được xác nhận bởi một nhà

chuyên gia giáo dục toán tiểu học và một chuyên gia về ngôn ngữ của trường tiểu học để được sửa chữa liệu câu hỏi có đáng để được sử dụng trong việc đo lường khả năng ngôn ngữ toán học trong việc giải quyết các vấn đề toán học. Dưới đây, chúng tôi minh họa quy trình trên thông qua một số ví dụ cụ thể trong dạy học môn Toán ở tiểu học. Một số ví dụ minh họa việc vận dụng quy trình mô hình hóa trong dạy học môn Toán ở tiểu học.

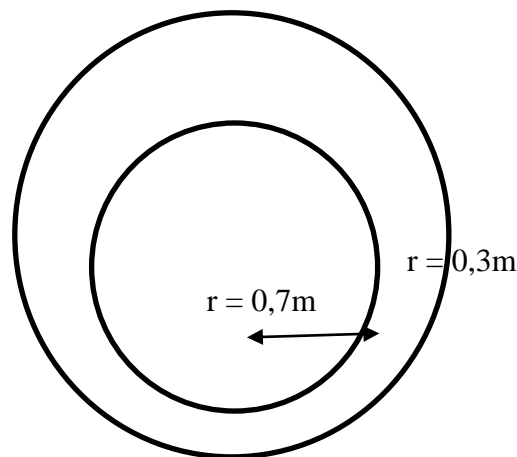
Để thiết kế được các tình huống sử dụng mô hình hóa trong quá trình dạy học môn Toán, GV cần lưu ý một số nguyên tắc như: đảm bảo tính khoa học, làm rõ tính ứng dụng của toán học trong thực tiễn, chú trọng rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề, đảm bảo tính khả thi và tính vừa sức đối với HS.

* Vận dụng quy trình mô hình hóa trong dạy học mạch nội dung Hình học:

Bài toán 1 (Toán 5; tr 100): Miệng giếng nước là một hình tròn có bán kính 0,7m. Người ta xây thành giếng rộng 0,3m bao quanh miệng giếng. Tính diện tích của thành giếng đó.

Bước 1 (toán học hóa): GV hướng dẫn HS xác định bán kính của miệng giếng nước (hình tròn nhỏ) là 0,7m; bán kính của thành giếng là 0,3m. Từ đó, HS cần biểu diễn mô hình giếng nước bằng hai hình tròn đồng tâm có bán kính lần lượt là $r = 0,7m$ và $r = 1m$, biết vận dụng công thức tính diện tích hình tròn để giải quyết vấn đề đã đặt ra trong thực tiễn.

Bước 2 (giải bài toán): GV hướng dẫn HS vẽ mô hình biểu diễn giếng nước (xem sơ đồ 3).



Sơ đồ 3: Mô hình giếng nước

Sau khi vẽ mô hình giếng nước, HS tiến hành tính diện tích thành giếng đó.

Diện tích của hình tròn nhỏ (miệng giếng) là: $0,7 \times 0,7 \times 3,14 = 1,5386 \text{ m}^2$

Bán kính của hình tròn lớn là: $0,7 + 0,3 = 1 \text{ (m}^2\text{)}$

Diện tích của hình tròn lớn là: $1 \times 1 \times 3,14 = 3,14 \text{ (m}^2\text{)}$

Diện tích thành giếng (phần gạch chéo) là: $3,14 - 1,5386 = 1,6014 \text{ (m}^2\text{)}$

Đáp số: $1,6014\text{m}^2$.

Bước 3 (hiểu và thông dịch): sau khi giải bài toán, HS nắm được diện tích của thành giếng (phần gạch chéo) bằng hiệu giữa diện tích của hình tròn lớn và hình tròn nhỏ (miệng giếng). Diện tích hình tròn nhỏ (miệng giếng) bằng 3,14 nhân với hai lần bán kính $r = 0,7\text{m}$. Diện tích hình tròn lớn bằng 3,14 nhân với hai lần bán kính của nó, trong đó bán kính hình tròn lớn được tính bằng tổng bán kính của hình tròn nhỏ (miệng giếng) $r = 0,7\text{m}$ và thành giếng là $r = 0,3\text{m}$.

Bước 4 (đối chiếu thực tế): trong tình huống thực tiễn này, HS vận dụng công thức tính diện tích hình tròn để tính diện tích thành giếng. Ngoài ra, HS còn rèn khả năng mô hình hóa để biểu diễn các vật có dạng hình tròn, liên tưởng tới những kiến thức toán học đã biết để từ đó tìm cách giải quyết nhằm thỏa mãn nhu cầu của bản thân.

Bài toán 2 (Toán 5, tr 128): Một bể kính nuôi cá dạng hình hộp chữ nhật, có chiều dài 1m, chiều rộng 50cm, chiều cao 60cm.

a) Tính diện tích tấm kính dùng làm bể cá đó (bể không có nắp).

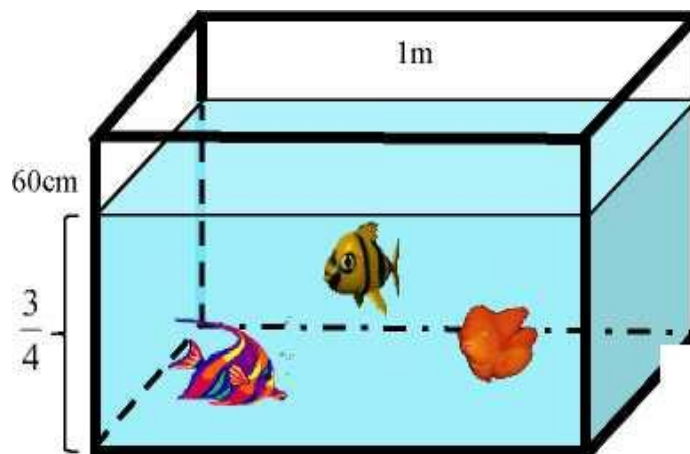
b) Tính thể tích bể cá đó.

c) Mức nước trong bể cao bằng $\frac{3}{4}$ chiều cao của bể.

Tính thể tích nước trong bể đó (độ dày kính không đáng kể).

Bước 1 (toán học hóa): GV hướng dẫn HS đưa độ dài các cạnh của bể cá hình hộp chữ nhật về cùng đơn vị đo với chiều dài $a = 1\text{m} = 10\text{dm}$; chiều rộng $b = 50\text{cm} = 5\text{dm}$; chiều cao $c = 60\text{cm} = 6\text{dm}$. HS cần áp dụng công thức tính diện tích xung quanh, diện tích toàn phần và thể tích hình hộp chữ nhật để giải quyết các yêu cầu của bài toán.

Bước 2 (giải bài toán): GV hướng dẫn HS biểu diễn mô hình bể cá (xem sơ đồ 4):



Quan sát mô hình bể cá, HS thực hiện tính diện tích kính dùng làm bể cá (bể không có nắp).

a) Diện tích xung quanh của bể kính là: $(10 + 5) \times 2 \times 6 = 180 \text{ (dm}^2\text{)}$.

Diện tích đáy bể kính là: $10 \times 5 = 50 \text{ (dm}^2\text{)}$

Diện tích kính dùng để làm bể cá là: $180 + 50 = 230 \text{ (dm}^2\text{)}$

Tiếp theo, HS thực hiện tính thể tích bể cá đó.

b) Thể tích bể cá đó là: $10 \times 5 \times 6 = 300 \text{ (dm}^3\text{)}$.

Cuối cùng, HS tính thể tích nước trong bể đó (độ dày kính không đáng kể).

c) Thể tích nước trong bể đó là: $300 : 4 \times 3 = 225 \text{ (dm}^3\text{)}$.

Đáp số: a) 230dm^2 ; b) 300dm^3 ; c) 225dm^3 .

Bước 3 (hiểu và thông dịch): Sau khi giải xong bài toán, HS nắm được diện tích kính dùng làm bể cá (bể không có nắp) là tổng của diện tích xung quanh bể kính với diện tích đáy của bể kính. Mức nước trong bể cao bằng $\frac{3}{4}$ chiều cao của bể, tức là thể tích nước bằng $\frac{3}{4}$ thể tích của bể cá đó.

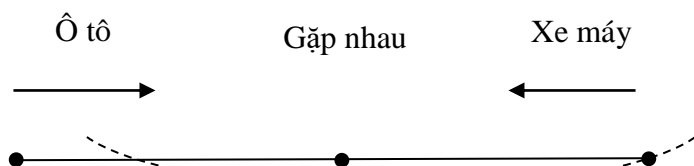
Bước 4 (đổi chiếu thực tế): ngoài việc HS tính được diện tích kính dùng làm bể cá, thể tích của bể cá và thể tích nước trong bể, GV có thể yêu cầu các em về nhà đo kích thước của bể cá ở nhà rồi tính thể tích bể cá. Từ đó, HS có thể chọn được những loài cá có kích thước phù hợp với bể cá của nhà mình.

* Sử dụng quy trình mô hình hóa trong dạy học mạch nội dung Đại lượng và đo đại lượng

Bài toán 1 (Toán 5; tr.144): Quãng đường AB dài 180km. Một ô tô đi từ A đến B với vận tốc 54km/giờ, cùng lúc đó một xe máy đi từ B đến A với vận tốc 36km/giờ. Hỏi kể từ lúc bắt đầu đi, sau mấy giờ ô tô gặp xe máy?

Bước 1 (toán học hóa): GV hướng dẫn HS xác định được bài toán có hai chuyển động ngược chiều nhau trong cùng một thời gian, độ dài quãng đường AB là 180km, vận tốc của ô tô là 54km/giờ, vận tốc của xe máy là 36km/giờ.

Bước 2 (giải bài toán): GV yêu cầu HS vẽ mô hình biểu diễn chuyển động của ô tô và xe máy theo yêu cầu của bài toán (xem sơ đồ 5).



Sơ đồ 5: Mô hình chuyển động ô tô và xe máy

Tiếp theo, HS thực hiện tìm thời gian để ô tô và xe máy gặp nhau.

Sau mỗi giờ, cả ô tô và xe máy đi được quãng đường là: $54 + 36 = 90$ (km)

Thời gian để ô tô và xe máy gặp nhau là: $180 : 90 = 2$ (giờ)

Đáp số: 2 giờ.

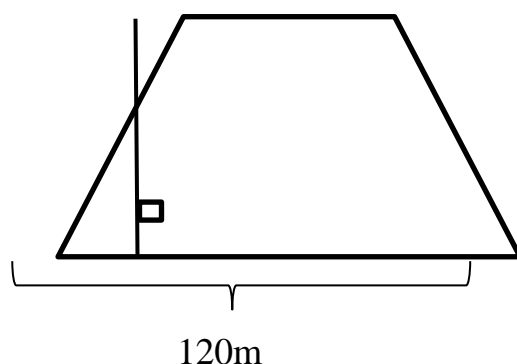
Bước 3 (hiểu và thông dịch): sau khi giải xong bài toán, HS cần nắm được rằng khi ô tô gặp xe máy thì cả ô tô và xe máy đã đi hết quãng đường là 180km từ hai chiều ngược nhau.

Bước 4 (đối chiếu thực tế): trong thực tế có rất nhiều tình huống yêu cầu tìm thời gian gặp nhau giữa hai chuyển động ngược chiều, GV có thể đưa ra một số tình huống tương tự, yêu cầu HS sử dụng mô hình toán học để mô tả những tình huống đó.

Bài toán 2 (*Toán 5; tr 94*): Một thửa ruộng hình thang có đáy lớn 120m, đáy bé bằng $\frac{2}{3}$ đáy lớn. Đáy bé dài hơn chiều cao 5m. Trung bình cứ 100m^2 thu hoạch được 64,5kg thóc. Tính số ki-lô-gam thóc thu hoạch trên thửa ruộng đó.

Bước 1 (toán học hóa): GV hướng dẫn HS xác định kích thước của thửa ruộng hình thang có đáy lớn $a = 120$, đáy bé $b = \frac{2}{3} \cdot a$, chiều cao $h = b - 5$. HS cần áp dụng công thức tính diện tích hình thang $S = (a + b) \cdot h : 2$ để tính diện tích thửa ruộng. Từ đó, HS tính được số ki-lô-gam thóc thu hoạch được trên thửa ruộng đó.

Bước 2 (giải bài toán): GV hướng dẫn HS vẽ mô hình biểu diễn thửa ruộng hình thang (xem sơ đồ 6).



Sơ đồ 6. Mô hình biểu diễn thửa ruộng hình thang

Trước tiên, HS thực hiện tính diện tích hình thửa ruộng.

Đáy bé của thửa ruộng hình thang là: $120 : 3 \cdot 2 = 80$ (m).

Chiều cao thửa ruộng hình thang là: $80 - 5 = 75$ (m).

Diện tích thửa ruộng hình thang là: $(120 + 80) \cdot 75 : 2 = 7500$ (m^2)

Tiếp theo, HS tính số ki-lô-gam thóc thu được trên thửa ruộng có diện tích là 7500 m^2 .

Khối lượng thóc thu hoạch được trên thửa ruộng là: $7500 : 100 \cdot 64,5 = 4837,5$ (kg)

Đáp số: 4837,5 (kg)

Bước 3 (hiểu và thông dịch): HS hiểu được rằng, nếu chia đáy lớn thành 3 phần bằng nhau thì đáy bé tương ứng với 2 phần. Độ dài của đáy bé bằng giá trị của một phần là 40m nhân với 2 phần. Đáy bé dài hơn chiều cao 5m, nghĩa là đáy bé trừ đi 5m thì được chiều cao của thửa ruộng. Khi đó, ta tính được thửa ruộng hình thang có diện tích 7500m^2 . Để tính khối lượng ki-lô-gam thóc thu được từ thửa ruộng đó, ta phải chia 7500m^2 thành 75 phần, mỗi phần có diện tích 100m^2 và mỗi phần như vậy thu hoạch được 64,5 ki-lô-gam thóc.

Bước 4 (đối chiếu thực tế): Ngoài việc tính được khối lượng thóc thu hoạch được trên thửa ruộng hình thang có kích thước như bài toán đã cho, ta có thể tính được khối lượng thóc thu hoạch được trên thửa ruộng hình thang với kích thước bất kì. Qua đó, ta có thể theo dõi được khối lượng thóc thu được và có biện pháp để tăng năng suất thu hoạch thóc.

4. KẾT LUẬN

Mục tiêu của quá trình dạy học Toán không chỉ hình thành cho HS kiến thức toán học, các kỹ năng tính toán, mà còn bồi dưỡng cho các em khả năng giải quyết các tình huống đa dạng trong học tập cũng như trong cuộc sống. Việc đưa các bài toán có nội dung thực tiễn vào giảng dạy tiếp cận năng lực MHH, những gợi ý về quy trình MHH đã góp phần rèn luyện, phát triển cho HS năng lực vận dụng kiến thức Toán học vào thực tiễn. Mô hình hóa toán học là một trong những hoạt động cơ bản, tham gia vào tất cả các quá trình học tập môn Toán của HS, trong đó có hoạt động giải toán. Quá trình này được coi là một phương tiện, đồng thời cũng là sản phẩm của tư duy giúp HS định hướng và tìm ra cách giải bài toán một cách nhanh chóng và chính xác. Do vậy, việc hình thành, phát triển năng lực mô hình hóa và vận dụng quy trình mô hình hóa trong dạy học môn Toán ở tiểu học là cần thiết nhằm nâng cao chất lượng dạy học và là một trong những yêu cầu trọng tâm của chiến lược phát triển giáo dục hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ted Honderich (2005). *The Oxford Companion to Philosophy*. Oxford University Press.
- [2] C. Mác - Ph. Ăngghen (1994). *Toàn tập* (tập 20). NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- [3] Trần Nguyên Việt (2007). *Triết học với tư cách lịch sử triết học (Hội nghị bàn tròn về cuốn sách của V. V. Xôcôlốp - "Nhập môn lịch sử triết học")*. Tạp chí Triết học, số 1 (188), tr 45-51.
- [4] Bộ GD-ĐT (2006). *Giáo trình Triết học Mác - Lênin*. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- [5] Martha C. Nussbaum (2010). *Vô vị lợi - Vì sao nền dân chủ cần các môn học nhân văn* (Người dịch: Bùi Thanh Châu). NXB Hồng Đức.
- [6] E. E. Nexmeyanov (chủ biên, 2004). *Triết học Hỏi và đáp* (Người dịch: Trần Nguyên Việt). NXB Đà Nẵng.
- [7] Trần Sỹ Phán (2017). *Tư duy lý luận*. Tạp chí Lý luận chính trị, số 1, tr 110-112.

- [8] Nguyễn Thị Bạch Vân (2014). *Nâng cao trình độ tư duy lý luận cho sinh viên thông qua giảng dạy triết học*. Tạp chí Khoa học xã hội Việt Nam, số 9 (82), tr 27-33.
- [9] Vũ Văn Ban - Bùi Ngọc Quân (2017). *Rèn luyện khả năng tư duy phản biện cho sinh viên trong quá trình dạy học bậc đại học*. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, số 14, tr 125-132.
- [10] Thái, Đ. Đ., Đỗ, Đ. T., Trần, B. N., Đỗ, N. Đ., Hoàng, L. M., & Trần, N. T. (2018). *Dạy học phát triển năng lực môn Toán tiểu học*. NXB Đại học Sư Phạm.
- [11] Xviregiv, I. (1988). *Các mô hình Toán học trong sinh thái học. Toán học trong sinh thái* (Bùi Văn Thanh dịch). NXB Khoa học Kỹ thuật.

KHẢO SÁT KIẾN THỨC, THÁI ĐỘ CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO VỀ BỆNH THALASSEMIA NĂM 2022

Hoàng Kiều Khánh, Đỗ Mạnh Cường, Đoàn Việt Cường, Triệu Thị Tâm,
Lục Hồng Thắm, Nguyễn Văn Thắng, Lâm Hải Hà,
Nguyễn Thị Quyển, Ma Thị Ngọc Ánh
Khoa Y- Dược, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Thalassemia là bệnh thiếu máu, tan máu di truyền phổ biến trên thế giới. Nghiên cứu khảo sát kiến thức, thái độ của sinh viên trường Đại học Tân Trào về bệnh Thalassemia và các yếu tố liên quan năm 2022. Bằng phương pháp nghiên cứu mô tả cắt ngang được thực hiện từ tháng 11 năm 2022 đến tháng 1 năm 2023 thông qua bộ câu hỏi có sẵn phỏng vấn 385 sinh viên. Nghiên cứu sử dụng phương pháp thống kê mô tả và hồi quy logistic. Kết quả: 19,7% sinh viên có kiến thức về bệnh Thalassemia đạt, 42,3% sinh viên có thái độ tích cực về bệnh Thalassemia. Phân tích đa biến cho thấy ngành học, tập huấn có mối liên quan có ý nghĩa thống kê với kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên ($p < 0,05$).

Từ khóa: Kiến thức, thái độ, Thalassemia.

SURVEY ON STUDENTS' KNOWLEDGE AND ATTITUDE OF THALASSEMIA IN TAN TRAO UNIVERSITY IN 2022

Abstract:

Thalassemia is a common inherited hemolytic anemia worldwide. Research to survey on students' knowledge and attitude of Thalassemia in Tan Trao University and related factors in 2022. Research used a cross-sectional descriptive study carried out from November 2022 to January 2023 through available questionnaires interviewing 385 students. The research used descriptive statistics and logistic regression. Results: 19.7% of students had good knowledge of Thalassemia, 42.3% of students had good attitude of Thalassemia. Multivariate analysis showed that the field of study and training had a statistically significant relationship with the students' knowledge of Thalassemia ($p < 0.05$).

Key words: Knowledge, Attitude, Thalassemia.

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thalassemia là bệnh do đột biến gen tổng hợp chuỗi globin dẫn đến giảm hoặc mất tổng hợp chuỗi globin, thiếu hoặc không có chuỗi α globin gọi là Alpha Thalassemia, thiếu hoặc không có chuỗi β globin gọi là Beta Thalassemia [1].

Thalassemia là một trong những rối loạn di truyền phổ biến nhất trên thế giới, phân bố khắp toàn cầu nhưng có tính địa dư rõ rệt: Tỷ lệ cao ở Địa Trung Hải, Trung Đông, Châu Á,

Thái Bình Dương. Tại Việt Nam, bệnh gặp mọi vùng miền, ở tất cả các dân tộc, tuy nhiên các dân tộc thiểu số miền núi có tỷ lệ bệnh cao hơn, một số nơi tỷ lệ bị bệnh và mang gen bệnh trên 20% dân số [2]. Mỗi năm có khoảng 60.000 – 70.000 trẻ em sinh ra bị bệnh Beta Thalassemia mức độ nặng. Bệnh huyết sắc tố là nguyên nhân gây ra 3,4% các trường hợp tử vong ở trẻ em dưới 5 tuổi. Trên toàn thế giới có khoảng 7% phụ nữ mang thai có gen bệnh huyết sắc tố và khoảng 1,1% các cặp vợ chồng có nguy cơ sinh con bị bệnh. Có hơn 200 quốc gia và vùng lãnh thổ chịu ảnh hưởng bởi căn bệnh này trong đó có Việt Nam [3].

Tất cả 63 tỉnh và 54 dân tộc đều có người mang gen bệnh Thalassemia; tỷ lệ mang gen chung trên toàn quốc ước tính là 13,8% (khoảng 13-14 triệu người); sự phân bố của bệnh có tính dân tộc và địa lý rõ rệt. Ước tính nguy cơ và tỷ lệ thai nhi bị phù thai, trẻ sinh ra bị bệnh Thalassemia thể nặng là đáng báo động ở 21 tỉnh/thành phố [4]. Tuyên Quang là một tỉnh miền núi phía Bắc, theo nghiên cứu của Đỗ Thị Thu Giang (2021), Tỷ lệ lưu hành gen bệnh Thalassemia chung cho nhóm trẻ người dân tộc Tày, Dao tại Tuyên Quang là 28,1% [5].

Người bệnh Thalassemia phải điều trị bằng truyền máu và thải sắt suốt đời với gánh nặng về suy giảm thể chất, áp lực tâm lý, làm ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống của chính người bệnh và trở thành gánh nặng về kinh tế cho gia đình, cho xã hội khi phải gánh chịu chi phí điều trị bệnh [2]. Nhận thức về sức khỏe nói chung và bệnh thalassemia nói riêng chưa được quan tâm đúng mức, người dân có thói quen chỉ khi bị bệnh mới đi khám và điều trị nên việc phát hiện ra bệnh thường muộn, kiến thức phòng bệnh còn chưa được chú trọng [4].

Trường Đại học Tân Trào là cơ sở đào tạo, nghiên cứu khoa học và hợp tác quốc tế, cung cấp các dịch vụ nâng cao chất lượng học tập. Theo danh sách của Phòng Quản lý sinh viên, Trường có gần 1.700 sinh viên học đại học chính quy với nhiều ngành học khác nhau. Nhà Trường ngoài đào tạo sinh viên có kiến thức và kỹ năng chuyên môn, còn quan tâm tới kiến thức xã hội của sinh viên. Sinh viên đang trong độ tuổi chuẩn bị kết hôn, vì vậy tuyên truyền, giáo dục về bệnh Thalassemia cho sinh viên trường Đại học Tân Trào là cần thiết, để làm được điều này cần phải đánh giá mức độ hiểu biết, thái độ của sinh viên đối với bệnh Thalassemia. Do đó, chúng tôi tiến hành nghiên cứu: “*Khảo sát kiến thức, thái độ của sinh viên trường Đại học Tân Trào về bệnh Thalassemia năm 2022*”, với 2 mục tiêu:

1. Mô tả kiến thức, thái độ của sinh viên trường Đại học Tân Trào về bệnh Thalassemia năm 2022
2. Xác định một số yếu tố liên quan đến kiến thức của sinh viên về bệnh Thalassemia Trường Đại học Tân Trào năm 2022.

II. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Đối tượng nghiên cứu: Sinh viên đại học chính quy đang học tại Trường Đại học Tân Trào.

2.2. Địa điểm và thời gian nghiên cứu

Địa điểm: Trường Đại học Tân Trào, từ tháng 11 năm 2022 đến tháng 1 năm 2023.

2.3. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu mô tả cắt ngang.

2.4. Mẫu và phương pháp chọn mẫu

2.4.1. Cỡ mẫu

- Áp dụng công thức tính cỡ mẫu:

$$n = Z^2_{(1-\alpha/2)} \times \frac{p \times (1-p)}{d^2}$$

Trong đó: n: cỡ mẫu nghiên cứu

Z: hệ số tin cậy, chọn độ tin cậy 95% $\rightarrow Z = 1,96$

d: sai số tuyệt đối chấp nhận = 0,05

p: tỷ lệ sinh viên có kiến thức đạt về bệnh thalassemia. Do có nhiều nghiên cứu có tỷ lệ kiến thức đạt về bệnh thalassemia khác nhau, vì vậy chọn tỷ lệ $p = 0,5$ để có cỡ mẫu tối ưu.

Thay vào công thức mẫu ta có $n = 1,96^2 \times 0,5 \times (1 - 0,5)/0,05^2 = 385$

Như vậy cỡ mẫu cho nghiên cứu là 385 người.

2.4.2. Phương pháp chọn mẫu

Chọn mẫu ngẫu nhiên đơn, lập danh sách 1700 sinh viên đại học chính quy tại Trường từ Phòng Quản lý sinh viên, chọn ngẫu nhiên cho đủ 385 sinh viên.

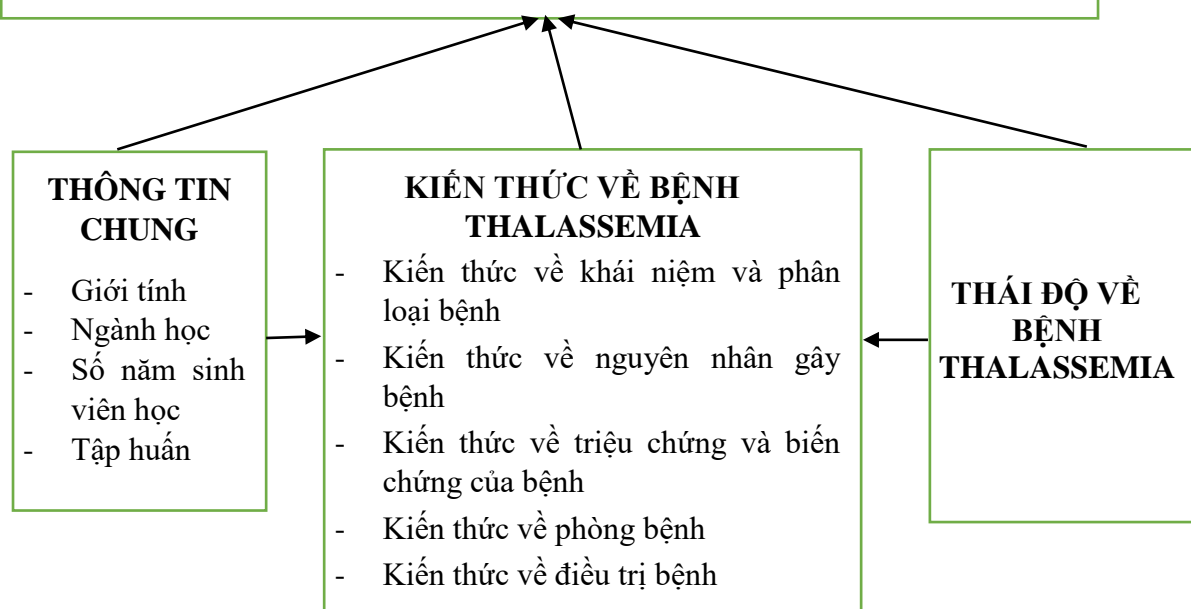
2.5. Phương pháp thu thập số liệu

- Bước 1: Xây dựng bộ câu hỏi dựa theo Quyết định số 1832/QĐ-BYT về việc ban hành tài liệu chuyên môn “Hướng dẫn chẩn đoán và điều trị một số bệnh lý huyết học” ngày 1 tháng 7 năm 2022 và Quyết định 921/QĐ-BYT 2014 hướng dẫn chẩn đoán và điều trị bệnh Hemophilia và bệnh Thalassemia [1], [2].

- Bước 2: Nhóm nghiên cứu liên hệ lớp trưởng các lớp theo danh sách đã chọn ngẫu nhiên để phỏng vấn trực tiếp 385 sinh viên theo bộ câu hỏi thiết kế sẵn. Mỗi phiếu phỏng vấn 20-30 phút, nhóm nghiên cứu có 5 sinh viên, mỗi ngày trung bình phỏng vấn 50 phiếu, thời gian hoàn thành thu thập số liệu là 8 ngày.

- Bước 3: Thu thập phiếu mỗi ngày.

KHẢO SÁT KIẾN THỨC, THÁI ĐỘ CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO VỀ BỆNH THALASSEMIA NĂM 2022



Hình 1: Nhóm biến số nghiên cứu

2.6. Biến số nghiên cứu

2.7. Cách tính và cho điểm kiến thức, thái độ của sinh viên

Mỗi một đáp án đúng của mỗi câu được 1 điểm.

+ Kiến thức đạt và thái độ tích cực khi các nội dung đạt $\geq 80\%$ tổng điểm, Kiến thức chưa đạt và thái độ không tích cực khi các nội dung $< 80\%$ tổng điểm (Nghiên cứu dựa theo nghiên cứu của Phan Lê Hằng (2017). Kiến thức, thái độ, thực hành phòng bệnh tan máu bẩm sinh (Thalassemia) và một số yếu tố liên quan trên thanh niên chưa kết hôn tỉnh Yên Bái năm 2017 [6].

- Tổng điểm kiến thức là 24, kiến thức đạt ≥ 20 điểm, Không đạt: < 20 điểm.

- Tổng điểm thái độ là 15, kiến thức đạt ≥ 12 điểm, Không đạt: < 12 điểm

2.8. Phương pháp phân tích số liệu

Số liệu sau khi thu thập sẽ được nhập liệu bằng phần mềm epidata 3.1 và được phân tích bằng phần mềm SPSS 22.0.

- Sử dụng phân tích 1 biến để mô tả các đặc điểm chung và kiến thức, thái độ về bệnh Thalassemia.

- Sử dụng hồi quy logistic để xác định một số yếu tố liên quan có ý nghĩa thống kê với kiến thức về bệnh Thalassemia.

2.9. Vấn đề đạo đức nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện sau khi được hội đồng nghiên cứu khoa học của Trường Đại học Tân Trào thông qua.

Đối tượng tham gia nghiên cứu Hoàn toàn tự nguyện và ký xác nhận đồng ý tham gia nghiên cứu và có quyền dừng tham gia nghiên cứu hoặc từ chối bất kì câu hỏi nào. Thông tin thu được chỉ được giữ cho mục đích nghiên cứu và được giữ bí mật.

III. KẾT QUẢ

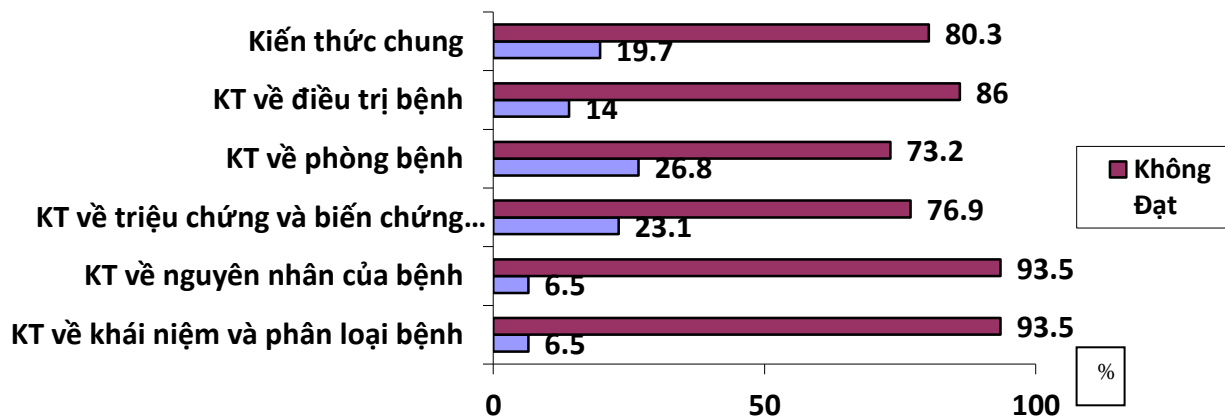
3.1. Thông tin chung của đối tượng nghiên cứu

Bảng 1. Thông tin chung của sinh viên

		n	%
Giới tính	Nam	91	23,6
	Nữ	294	76,4
Ngành học	Giáo dục Tiểu học	78	20,3
	Giáo dục Mầm non	71	18,4
	Điều dưỡng	62	16,1
	Dược học	22	5,7
	Kế toán	60	15,6
	Công nghệ thông tin	20	5,2
	Quản trị Dịch vụ Du lịch và Lữ hành	17	4,4
	Công tác xã hội, quản lý văn hóa, sư phạm toán, sư phạm văn...	55	14,3
Số năm sinh viên học	Năm thứ nhất	100	26
	Năm thứ hai	123	31,9
	Năm thứ ba	129	33,5
	Năm thứ tư	33	8,6
Tập huấn	Đã được tập huấn	80	20,8
	Chưa được tập huấn	305	79,2

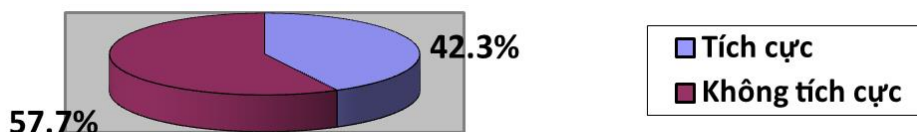
Nghiên cứu khảo sát 385 sinh viên, trong đó 2/3 là nữ (76,4%). Ngành học chiếm tỷ lệ nhiều nhất là ngành giáo dục Tiểu học (20,3%), tiếp đến là ngành giáo dục Mầm non (18,4%), Điều dưỡng (16,1%), Kế toán (15,6%), các ngành khác chiếm tỷ lệ thấp hơn. Sinh viên học năm thứ ba chiếm 33,5%, năm thứ 2 (31,9%), năm thứ nhất (26%), năm thứ 4 chiếm tỷ lệ rất thấp (8,6%). Phần lớn sinh viên chưa được tập huấn về bệnh Thalassemia (79,2%).

3.2. Kiến thức và thái độ về bệnh Thalassemia của sinh viên



Biểu đồ 1: Kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên

Từ biểu đồ 1 cho thấy: Phần lớn kiến thức về bệnh Thalassemia của sinh viên không đạt (80,3%), kiến thức đạt chỉ chiếm 19,7%. Trong đó, kiến thức đạt về phòng bệnh chiếm tỷ lệ cao nhất (26,8%), kiến thức đạt về nguyên nhân, khái niệm và phân loại bệnh Thalassemia chiếm tỷ lệ thấp nhất (6,5%).



Biểu đồ 2: Thái độ đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên

Từ biểu đồ 2 cho thấy: Gần một nửa sinh viên có thái độ tích cực về bệnh Thalassemia chiếm 42,3%.

3.3. Các yếu tố liên quan đến kiến thức về bệnh Thalassemia của sinh viên

Bảng 2. Mối liên quan giữa giới tính và kiến thức đạt của sinh viên về bệnh Thalassemia

		Kiến thức				OR	95% KTC	p
		Đạt		Không đạt				
		n	%	n	%			
Giới tính	Nam	13	14,3	78	85,7	0,611	0,319-1,17	0,137
	Nữ	63	21,4	231	78,6			

Giới tính không có mối liên quan với kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên vì $p = 0,137 > 0,05$.

Bảng 3. Mối liên quan giữa ngành học và kiến thức đạt của sinh viên về bệnh Thalassemia

		Kiến thức				OR	95% KTC	p
		Đạt		Không đạt				
		n	%	n	%			
Ngành học	Điều dưỡng, Dược học	66	78,6	18	21,4	106,7	47-241	0,000
	Ngành khác	10	3,3	291	96,7			

Ngành học có mối liên quan có ý nghĩa thống kê với kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên vì $p < 0,05$. Ngành Điều dưỡng, Dược học có kiến thức đạt cao hơn các ngành khác gấp 106,7 lần.

Bảng 4. Mối liên quan giữa số năm sinh viên học và kiến thức đạt của sinh viên về bệnh Thalassemia

		Kiến thức				OR	95% KTC	p
		Đạt		Không đạt				
		n	%	n	%			
Số năm sinh viên học	Năm thứ ba, thứ tư	41	25,3	121	74,7	1,82	1,0 -3,01	0,02
	Năm thứ nhất, thứ hai	35	15,7	188	84,3			

Số năm sinh viên học có mối liên quan có ý nghĩa thống kê với kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên vì $p = 0,02 < 0,05$. Sinh viên năm thứ ba, thứ tư có kiến thức đạt cao hơn sinh viên năm thứ nhất, thứ 2 gấp 1,82 lần.

Bảng 5. Mối liên quan giữa thái độ và kiến thức đạt của sinh viên về bệnh Thalassemia

		Kiến thức				OR	95% KTC	p
		Đạt		Không đạt				
		n	%	n	%			
Thái độ	Tích cực	60	36,8	103	63,2	7,5	4,1-13,6	0,000
	Không tích cực	16	7,2	206	92,8			

Thái độ tích cực có mối liên quan có ý nghĩa thống kê với kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên vì $p < 0,05$. Sinh viên có thái độ tích cực có kiến thức đạt cao hơn gấp 7,5 lần so với sinh viên có thái độ không tích cực.

Bảng 6. Mối liên quan giữa tập huấn và kiến thức đạt của đối tượng nghiên cứu về bệnh Thalassemia

		Kiến thức		OR	95% KTC	p
		Đạt	Không đạt			

		n	%	n	%			
Tập huấn	Đã được tập huấn	43	53,8	37	46,2	9,579	5,4 -16,9	0,000
	Chưa được tập huấn	33	10,8	272	89,2			

Tập huấn có mối liên quan có ý nghĩa thống kê với kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên vì $p < 0,05$. Sinh viên đã được tập huấn có kiến thức đạt cao hơn gấp 9,579 lần so với sinh viên chưa được tập huấn.

Bảng 7. Phân tích hồi quy đa biến logistic kiểm định mối liên hệ giữa các yếu tố liên quan với kiến thức về bệnh Thalassemia của đối tượng nghiên cứu

Các yếu tố liên quan	OR	95% KTC	Giá trị p
Ngành học	138,8	46,2- 416,9	0,000
Số năm sinh viên học	1,8	0,6-5,5	0,286
Thái độ	2,4	0,8-7,37	0,117
Tập huấn	12,8	4,3-38,2	0,000

Phân tích hồi quy đa biến logistic cho thấy số năm sinh viên học và thái độ của sinh viên không có mối liên quan với kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên vì $p > 0,05$. Ngành học và tập huấn có mối liên quan với kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên vì $p < 0,05$. Cụ thể, ngành Điều dưỡng, Dược học có kiến thức đạt cao hơn các ngành khác gấp 138,804 lần. Sinh viên đã được tập huấn có kiến thức đạt cao hơn gấp 12,863 lần so với sinh viên chưa được tập huấn.

IV. BÀN LUẬN

Trường Đại học Tân Trào có gần 1.700 sinh viên học đại học chính quy với nhiều ngành học khác nhau. Nghiên cứu khảo sát 385 sinh viên, trong đó 2/3 là nữ, ngành học chiếm tỷ lệ nhiều nhất là ngành giáo dục tiểu học, ngành giáo dục mầm non, điều dưỡng, kế toán, các ngành khác chiếm tỷ lệ thấp hơn. Kết quả này phù hợp với thực trạng chung của nhà Trường. Phần lớn sinh viên chưa được tập huấn về bệnh Thalassemia (79,2%). Vì vậy, đây cũng có thể là một trong các nguyên nhân kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên chiếm tỷ lệ thấp (19,7%). Kết quả này cao hơn so với nghiên cứu của Phan Lệ Hằng (2017) ở Yên Bái, kiến thức đạt chiếm rất thấp chỉ 9,9%, trong đó tỷ lệ kiến thức đạt ở các nhóm có khác so với nghiên cứu của chúng tôi, cụ thể 21% hiểu biết về nguyên nhân hay khả năng di truyền, 46% hiểu biết về các biện pháp phòng bệnh, 12,5% hiểu biết về triệu chứng, chẩn đoán, điều trị và chăm sóc bệnh Thalassemia [6]. Tuy nhiên, kiến thức đạt của chúng tôi thấp hơn so với nghiên cứu của Pustika Amalia Wahidiyat (2021) tại Indonesia, 37,9% thanh niên có kiến thức đạt [7].

Gần một nửa sinh viên có thái độ tích cực về bệnh Thalassemia chiếm 42,3%. Tỷ lệ này thấp hơn so với nghiên cứu của Phan Lệ Hằng (2017) ở Yên Bái, 71,4% có thái độ tích cực về bệnh Thalassemia [6] và thấp hơn so với nghiên cứu của Pustika Amalia Wahidiyat

(2021) tại Indonesia, 83,3% thanh niên có thái độ tích cực [7]. Điều này có thể giải thích đối tượng nghiên cứu của chúng tôi là sinh viên, phần lớn chưa có ý định kết hôn sớm do đang phải học tập nên sự quan tâm đến bệnh hạn chế hơn.

Ngành Điều dưỡng, Dược học có kiến thức đạt cao hơn các ngành khác. Điều này có thể giải thích do ngành điều dưỡng và dược học đã được thầy cô nhắc đến bệnh Thalassemia trong các môn học liên quan đến chuyên ngành Y Dược. Sinh viên năm thứ ba, thứ tư có kiến thức đạt cao hơn sinh viên năm thứ nhất, thứ hai. Năm 2020 Trường có chương trình truyền thông về bệnh Thalassemia nên có thể sinh viên năm thứ ba, thứ tư có tham gia chương trình truyền thông đó nên có kiến thức đạt cao hơn (20,8% sinh viên đã được tập huấn). Vì vậy, sinh viên đã được tập huấn có kiến thức đạt cao hơn sinh viên chưa được tập huấn. Kết quả nghiên cứu có khác so với nghiên cứu của Phan Lê Hằng (2017) ở Yên Bái, Trình độ học vấn có liên quan đến kiến thức đạt về bệnh Thalassemia [6]. Nghiên cứu của Pustika Amalia Wahidiyat (2021) tại Indonesia cho đối tượng nghiên cứu lớn tuổi và phụ nữ có kiến thức đạt về bệnh Thalassemia cao hơn [7].

Trên đây là kết quả của chúng tôi, đề tài của chúng tôi đã khảo sát kiến thức, thái độ về bệnh Thalassemia của sinh viên Trường Đại học Tân Trào, tuy nhiên nghiên cứu chưa khảo sát được toàn bộ sinh viên của Trường vì thời gian và nhân lực có hạn. Do đó, đây cũng là mặt hạn chế của nghiên cứu, tuy nhiên các kết quả đạt được của chúng tôi góp phần tổng quan được kiến thức, thái độ của sinh viên về bệnh Thalassemia, từ đó góp phần giúp nhà Trường có kế hoạch truyền thông, giáo dục sức khỏe cho sinh viên.

V. KẾT LUẬN

Qua nghiên cứu 385 sinh viên Trường Đại học Tân Trào năm 2022, chúng tôi nhận thấy kiến thức và thái độ tích cực về bệnh Thalassemia như sau:

1. Tỷ lệ sinh viên có kiến thức đạt về bệnh Thalassemia rất thấp là 19,7% và tỷ lệ sinh viên có thái độ tích cực về bệnh Thalassemia thấp là 42,3%.

2. Một số yếu tố liên quan đến kiến thức đạt về bệnh Thalassemia của sinh viên: Ngành học Điều dưỡng, Dược học với OR: 138,8; KTC: 46,2-416,9; Công tác tập huấn với OR: 12,8; KTC: 4,3-38,2.

KHUYẾN NGHỊ

1. Đối với chương trình phòng bệnh Thalassemia của Trường Đại học Tân Trào: Thông qua kết quả nghiên cứu cần xây dựng kế hoạch cụ thể về việc truyền thông giáo dục sức khỏe cho toàn bộ sinh viên kiến thức về bệnh Thalassemia.

2. Đối với sinh viên: Cần nâng cao hơn thái độ phòng bệnh Thalassemia bằng việc khám sức khỏe trước hôn nhân.

Lời cảm ơn: Nhóm nghiên cứu xin chân thành cảm ơn Trường Đại học Tân Trào đã tạo điều kiện cho nhóm tác giả Hoàn thiện đề tài này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Quyết định số 1832/QĐ-BYT về việc ban hành tài liệu chuyên môn “Hướng dẫn chẩn đoán và điều trị một số bệnh lý Huyết học” ngày 01 tháng 7 năm 2022.
- [2] Quyết định 921/QĐ-BYT 2014 hướng dẫn chẩn đoán và điều trị bệnh Hemophilia và bệnh Thalassemia.
- [3] Thalassemia International Federation annual report (2013).
- [4] Nguyễn Thị Thu Hà (2021). Tổng quan Thalassemia, thực trạng, nguy cơ và giải pháp kiểm soát bệnh Thalassemia ở Việt Nam. *Tạp chí Y học Việt Nam*, tập 502, tháng 5, số chuyên đề.
- [5] Đỗ Thị Thu Giang (2021). Nghiên cứu thực trạng mang gen Thalassemia ở trẻ em người dân tộc Tày, Dao tỉnh Tuyên Quang. *Tạp chí Khoa học Nghiên cứu Sức khỏe và Phát triển*, 5(3), 2021.
- [6] Phan Lệ Hằng (2017). *Kiến thức, thái độ, thực hành phòng bệnh tan máu bẩm sinh (Thalassemia) và một số yếu tố liên quan trên thanh niên chưa kết hôn tỉnh Yên Bái năm 2017*. Luận văn thạc sĩ Trường Đại học Nam Định.
- [7] Pustika Amalia Wahidiyat (2021). Cross-sectional study on knowledge, attitude and practice towards thalassaemia among Indonesian youth. *BMJ open*. 11(12):e054736.

GIÁO DỤC KỸ NĂNG TỰ BẢO VỆ BẢN THÂN CHO HỌC SINH TRƯỜNG TIỂU HỌC VĨNH LỘC, HUYỆN CHIÊM HÓA, TỈNH TUYÊN QUANG

Quan Thu Thanh

Khoa giáo dục Tiểu học- Mầm non

Chu Thị Mỹ Nga

Khoa TLGD&CTXH, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Bài viết này tập trung nghiên cứu thực trạng giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang. Nghiên cứu được thực hiện bằng sự kết hợp phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, phỏng vấn, quan sát, phương pháp thống kê toán học. Kết quả nghiên cứu là cơ sở thực tiễn để đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh.

***Từ khóa:** Giáo dục; Kỹ năng; Kỹ năng tự bảo vệ bản thân; Học sinh; Tiểu học*

EDUCATION OF SELF- PROTECTION SKILLS FOR STUDENTS VINH LOC ELEMENTARY SCHOOL, CHIEM HOA DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

This article focuses on studying the reality of self-protection skills education give students at Vinh Loc Primary School, Chiem Hoa district, Tuyen Quang PROVINCE. The research was carried out by a combination of survey methods by questionnaires, interviews, observations, and mathematical statistical methods. The research results are a practical basis to propose some measures to improve the quality of self-protection skills education for students.

***Keywords:** Education; Skill; Self defense skills; Student; Elementary*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Xã hội càng phát triển cùng với sự bùng nổ khoa học, công nghệ, sống trong môi trường kinh tế, tri thức đòi hỏi con người phải làm việc bằng tri thức nhưng để xử lý một số công việc không thể thiếu đó là kỹ năng. Cuộc sống hiện đại hơn đi kèm theo đó cũng là những nguy cơ và thách thức, những vấn đề phức tạp, bên cạnh những tác động tích cực còn có những tác động tiêu cực gây hại đến cho con người và đặc biệt là trẻ em nhất là học sinh bậc tiểu học. Ở lứa tuổi này các em học sinh tiểu học rất hồn nhiên, ham tìm tòi, khám phá cái mới, điều này nói lên trí tuệ của các em đang phát triển. Ngoài ra ở độ tuổi này các em còn thiếu những hiểu biết về xã hội, còn thiếu kinh nghiệm sống, dễ bị rơi vào tình huống

nguy hiểm và không an toàn. Vì vậy việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho các em là rất cần thiết. Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân có vai trò rất quan trọng đối với con người, đặc biệt đối với học sinh tiểu học để trang bị cho học sinh kiến thức, thái độ và kỹ năng phù hợp từ đó hình thành cho học sinh những hành vi, thói quen, tạo cơ hội cho các em xử lý mọi vấn đề xảy ra trong cuộc sống hằng ngày.

Theo Thông tư 04/2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc ban hành các hoạt động giáo dục kỹ năng sống và hoạt động giáo dục ngoài giờ chính khóa. Thông tư quy định rõ, hoạt động giáo dục kỹ năng sống là hoạt động giúp cho người học hình thành và phát triển những thói quen, hành vi, thái độ tích cực, lành mạnh trong ứng xử các tình huống của cuộc sống cá nhân và tham gia đời sống xã hội, qua đó Hoàn thiện và phát triển nhân cách. Thông tư cũng quy định rõ về các nguyên tắc, điều kiện hoạt động, cho phép và quy định rõ trách nhiệm của giáo dục kỹ năng sống của các cấp quản lý, nhất là các cơ sở giáo dục [2].

Căn cứ điều 2 Luật Giáo dục Việt Nam năm 2019 quy định về các mục tiêu giáo dục cụ thể như sau: “Mục tiêu giáo dục nhằm phát triển toàn diện con người Việt Nam có đạo đức, tri thức, văn hóa, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp; có phẩm chất, năng lực và ý thức công dân; có lòng yêu nước, tinh thần dân tộc, trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội; phát huy tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân; nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và hội nhập quốc tế”[3]. Chính vì vậy giáo dục cho trẻ các kỹ năng tự bảo vệ bản thân cần thiết bởi vì: Các em chính là những chủ nhân tương lai của đất nước, là những người quyết định sự phát triển của đất nước trong năm tới. Nếu không có kỹ năng này các em sẽ không thực hiện tốt trách nhiệm đối với bản thân, gia đình, cộng đồng và đất nước. Khi tham gia vào các hoạt động nghề nghiệp nào phục vụ cho cuộc sống đòi hỏi chúng ta phải thỏa mãn những kỹ năng tương ứng. Rèn luyện kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh nhằm giúp các em rèn luyện kỹ năng ứng xử thân thiện trong mọi tình huống; thói quen và kỹ năng hoạt động xã hội, làm việc theo nhóm; giáo dục cho học sinh rèn luyện sức khỏe, ý thức tự bảo vệ bản thân, phòng ngừa tai nạn giao thông, đuối nước và các tệ nạn xã hội. Đối với học sinh tiểu học việc hình thành các kỹ năng cơ bản trong học tập và sinh hoạt là vô cùng quan trọng, ảnh hưởng đến quá trình và phát triển nhân cách sau này. Nếu không được giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân, nếu thiếu kỹ năng này các em dễ bị lôi kéo vào các hành vi tiêu cực, lối sống ích kỉ, thực dụng, dễ bị phát triển lệch lạc về nhân cách.

Trường Tiểu học Vĩnh Lộc nằm trên địa bàn huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang đa phần là học sinh dân tộc thiểu số, học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc vẫn chưa tiếp cận được hết những biện pháp rèn luyện để hình thành kỹ năng, nhiều học sinh giỏi, chăm ngoan, nhưng khả năng tự chủ và kỹ năng tự bảo vệ bản thân còn hạn chế. Đứng trước sự phát triển ngày càng phức tạp của xã hội học sinh trong nhà trường có nguy cơ phải đối mặt với các tác động tiêu cực từ internet, dụ dỗ lôi kéo bởi các tệ nạn xã hội, tình trạng bắt cóc trẻ em, xâm hại tình dục trẻ em, đuối nước... Vì vậy để các em học sinh có kỹ năng phòng ngừa, ứng phó hiệu quả với những nguy cơ rủi ro, tiềm ẩn từ cuộc sống đòi hỏi nhà trường cần tăng cường

tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống đặc biệt là kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trong toàn trường.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện bài viết này tác giả đã sử dụng một số phương pháp nghiên cứu

- *Phương pháp quan sát*: Phương pháp này để quan sát một số hoạt động của giáo viên và học sinh cũng như các điều kiện của nhà trường nhằm tìm hiểu rõ hơn thực trạng giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tiểu học trường Tiểu học Vĩnh Lộc.

- *Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi*: Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi để khảo sát về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức và một số yếu tố khác có liên quan đến hoạt động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc.

- *Phương pháp phỏng vấn*: Sử dụng phương pháp này nhằm phỏng vấn trực tiếp một số giáo viên và học sinh để thu thập, bổ sung và làm rõ những thông tin khảo sát, từ đó có được những thông tin và các hoạt động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc.

- *Phương pháp phân tích và xử lý số liệu bằng thống kê toán học*: Hình thành và thống kê vào bảng kết quả từ đó hình thành cơ sở cho việc phân tích số liệu.

Sau đó chúng tôi tiến hành khảo sát thông qua phiếu điều tra dành cho giáo viên và học sinh (với 39 giáo viên và 250 học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang).

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số khái niệm công cụ

3.1.1. Kỹ năng

Tác giả Thái Duy Tuyên nhận định: "*Kỹ năng là việc áp dụng tri thức vào hoạt động*" [1, tr.28]. Đối với kỹ năng thì bạn sẽ tập trung vào một mục tiêu cụ thể mỗi một kỹ năng sẽ có một hệ thống các thao tác khoa học và thực tiễn việc thực hiện đúng hệ thống các thao tác khoa học sẽ giúp đảm bảo thực hiện được những mục tiêu đề ra cho hoạt động. Hiệu suất kỹ năng phải luôn được đánh giá bởi ý thức.

Theo V.A. Theo Kruchetsky: "*Kỹ năng là phương thức thực hiện hành động mà con người đã nắm vững trước đó*" [9]. Theo ông, kỹ năng được hình thành thông qua thực hành, kỹ năng giúp con người có thể thực hiện hành động không chỉ trong những điều kiện quen thuộc mà cả trong những điều kiện thay đổi.

Theo A.G.Covaliôp: "*Kỹ năng là khả năng là phương thức thực hiện và hành động phù hợp với mục đích và điều kiện của hành động*". Ở đây ông nói đến kết quả của hành động ông cho rằng kết quả của hành động phụ thuộc vào nhiều yếu tố trong đó quan trọng hơn là

khả năng của con người không phải chỉ nắm vững hành động mới đem lại kết quả thích hợp [8]. Theo PGS Trần Trọng Thủy: “Kỹ năng, kỹ xảo là mặt kỹ thuật của cốt truyện, người biết cốt truyện là người có kỹ xảo” [6].

Theo tác giả Vũ Dũng: “Năng lực là khả năng vận dụng có hiệu quả các phương thức hành động tri thức đã lĩnh hội được của chủ thể để thực hiện các nhiệm vụ phù hợp”[4].

- Giáo sư tâm lý học Việt Nam Nguyễn Quang Uẩn nói rằng: “Khả năng là các khía cạnh khả năng của con người để làm công việc nào đó có hiệu quả”[7].

- Theo Huỳnh Văn Sơn: “Năng lực là khả năng thực hiện một hành động cụ thể có hiệu quả vận dụng tri thức và kinh nghiệm để hành động phù hợp với những điều kiện cho phép” [5].

3.1.2. Kỹ năng tự bảo vệ bản thân

Kỹ năng tự bảo vệ bản thân là khả năng con người vận dụng những kiến thức để nhận diện đồng thời biết cách ứng phó kịp thời trước các tình huống bất lợi, những Hoàn cảnh nguy hiểm có thể xảy đến để bản thân được an toàn. Hay nói cách khác, kỹ năng tự bảo vệ bản thân của học sinh tiểu học là khả năng học sinh vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm của mình để nhận diện đồng thời biết cách ứng phó kịp thời trước những Hoàn cảnh nguy hiểm, những tình huống bất lợi để bản thân được an toàn.

3.1.3. Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân

Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân là một quá trình tác động sư phạm có kế hoạch, có mục đích nhằm hình thành năng lực hành động tích cực, có liên quan tới kiến thức và thái độ, giúp cá nhân có ý thức về bản thân, về giao tiếp, quan hệ xã hội, thực hiện công việc, tự bảo vệ bản thân và ứng phó hiệu quả với các yêu cầu thách thức của cuộc sống hàng ngày.

3.2. Thực trạng về giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

3.2.1. Thực trạng nhận thức về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

Bảng 1.1: Thực trạng nhận thức của giáo viên về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tiểu học

STT	Nội dung	Ý kiến trả lời	Tỷ lệ
1	Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân đối với học sinh tiểu học có vai trò rất quan trọng với sự phát triển của học sinh từ đó dạy cho học sinh kỹ năng tự bảo vệ bản thân giúp các em biết yêu quý và bảo vệ bản thân hơn.	30/39	76,9%

2	Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tiểu học có vai trò quan trọng đối với việc xây dựng ở các em những giá trị sống, giúp các em nhận biết giá trị của bản thân trong cuộc sống và sau đó làm quen với các giá trị mới của quá trình giáo dục.	32/39	82,1%
3	Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tiểu học là một trong các tiêu chí quan trọng để đánh giá chất lượng giáo dục của trường tiểu học.	25/39	64,1%
4	Nhận thấy được những mối đe dọa có thể xảy đến với bản thân và bảo vệ bản thân khỏi các tình huống nguy hiểm. Đảm bảo sức khỏe cả về thể chất và tinh thần giúp cho học sinh phát triển một cách toàn diện.	20/39	51,3%

Từ bảng số liệu trên có thể thấy giáo viên đã nhận thức tương đối đầy đủ, đúng đắn về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tiểu học.

Bảng 1.2: Ý kiến của học sinh về ý nghĩa giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tiểu học

Ý nghĩa	Ý kiến trả lời	Tỷ lệ
A, Giúp em có kiến thức, hiểu biết đúng đắn để tự bảo vệ bản thân	5/250	2%
B, Giúp em có hành vi, việc làm phù hợp để tự bảo vệ chính mình	3/250	1,2%
C, Giúp em có sự chủ động và trách nhiệm trong việc tự bảo vệ bản thân	2/250	0,8%
D, Giúp em có được kiến thức, kỹ năng và thái độ trong việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân	240/250	96%

Điều tra ở học sinh phân lớn các em đều cho biết ý nghĩa giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân là: “*Giúp em đầy đủ có được kiến thức, kỹ năng và thái độ đối với việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân*” (chiếm 96%) xếp thứ 1, số học sinh còn lại cho biết mục tiêu “*Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân là giúp các em có kiến thức đúng đắn và hành vi việc làm thích hợp để tự bảo vệ bản thân mình, sự chủ động và trách nhiệm trong việc tự bảo vệ bản thân*” (chiếm 4%).

3.2.2. Thực trạng nhận thức về mục tiêu giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

Bảng 2: Ý kiến của giáo viên về mục tiêu giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tiểu học

Mục tiêu	Mức độ của giáo viên					
	Rất quan tâm		Quan tâm		Không quan tâm	
	YK	%	YK	%	YK	%
1. Cung cấp cho học sinh kiến thức và kinh nghiệm bản thân nhằm nhận diện các tình huống nguy hiểm và ứng phó kịp thời; Những tình huống có thể xảy ra nhằm đảm bảo an toàn cho học sinh.	37	95	1	2,5	1	2,5
2. Giúp học sinh có được các kỹ năng tự bảo vệ bản thân khỏi các vấn đề xã hội có nguy cơ đe dọa đến tính mạng và sức khỏe của các em.	39	100	0	0	0	0
3. Rèn luyện thái độ bình tĩnh, biết kiểm soát cảm xúc trong mọi tình huống.	35	90	4	10	0	0
4. Giúp học sinh kiểm soát bản thân, ngăn chặn những hành vi có hại đối với sự phát triển bản thân.	30	80	9	20	0	0

Theo bảng 2 cho rằng giáo viên đều khẳng định mục tiêu được quan tâm nhiều nhất của giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân là: “*Giúp học sinh có được các kỹ năng tự bảo vệ bản thân khỏi các vấn đề xã hội có nguy cơ đe dọa đến tính mạng và sức khỏe của các em*” (chiếm 100%) xếp thứ nhất, tiếp đến là: “*Cung cấp cho học sinh kiến thức và kinh nghiệm bản thân nhằm nhận diện các tình huống nguy hiểm và ứng phó kịp thời; Những tình huống có thể xảy ra nhằm đảm bảo an toàn cho học sinh*”(chiếm 95%) xếp thứ 2, “*Rèn luyện thái độ bình tĩnh, biết kiểm soát cảm xúc trong mọi tình huống*” (chiếm 90%) xếp thứ 3, cuối cùng là: “*Giúp học sinh làm chủ chính mình và phòng ngừa những hành vi có hại cho sự phát triển bản thân*” (chiếm 80%).

3.2.3. Thực trạng thực hiện các nội dung giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

Bảng 3: Ý kiến của giáo viên và học sinh về các nội dung giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh

Những kỹ năng tự bảo vệ bản thân cần giáo dục cho học sinh	Mức độ của giáo viên						Mức độ của học sinh					
	Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa thực hiện		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa thực hiện	
	YK	%	YK	%	YK	%	YK	%	YK	%	YK	%
1. Kỹ năng sử dụng điện an toàn	35	90	4	10	0	0	245	98	5	2	0	0
2. Kỹ năng sử dụng mạng xã hội	37	95	2	5	0	0	250	100	0	0	0	0
3. Kỹ năng tìm kiếm sự trợ giúp	35	90	3	7,7	1	3	235	94	10	4	5	1
4. Kỹ năng phòng tránh xâm hại	36	92	3	7	0	0	248	99	2	1	0	0
5. Kỹ năng ăn uống an toàn	33	85	7	15	0	0	237	95	13	5	0	0
6. Kỹ năng ứng xử khi bị lạc	30	77	9	23	0	0	244	97	6	3	0	0
7. Kỹ năng tham gia giao thông	39	100	0	0	0	0	250	100	0	0	0	0
8. Kỹ năng phòng chống đuối nước	29	74	10	26	0	0	240	96	10	4	0	0
9. Kỹ năng	39	100	0	0	0	0	250	100	0	0	0	0

phòng chống bạo lực học đường												
10. Kỹ năng phòng chống cháy nổ	30	77	10	23	0	0	240	96	10	4	0	0
11. Kỹ năng an toàn khi tự chơi	37	95	2	5	0	0	248	99	2	1	0	0

Tuy nhiên có một số kỹ năng tự bảo vệ bản thân mà giáo viên và học sinh được khảo sát cho rằng là thường xuyên đối với học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang đó là các kỹ năng: “Kỹ năng sử dụng điện an toàn, Kỹ năng sử dụng mạng xã hội, Kỹ năng phòng tránh xâm hại, Kỹ năng ăn uống an toàn, Kỹ năng ứng xử khi bị lạc, Kỹ năng tham gia giao thông, Kỹ năng phòng chống đuối nước, Kỹ năng phòng chống bạo lực học đường, Kỹ năng phòng chống cháy nổ”.

3.2.4. Thực trạng vận dụng các phương pháp giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

Bảng 4: Ý kiến của giáo viên và học sinh về những phương pháp giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tiểu học trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

Phương pháp sử dụng	Mức độ của giáo viên						Mức độ của học sinh					
	Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa bao giờ		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa bao giờ	
	YK	%	YK	%	YK	%	YK	%	YK	%	YK	%
1. Phương pháp trò chuyện	39	100	0	0	0	0	250	100	0	0	0	0
2. Phương pháp đàm thoại	37	95	1	2,5	1	2,5	247	98,8	2	0,8	1	0,4
3. Phương pháp thảo luận nhóm nhỏ	39	100	0	0	0	0	250	100	0	0	0	0

4. Phương pháp trò chơi	25	64,2	14	35,8	0	0	150	60	100	40	0	0
5. Phương pháp trải nghiệm	35	89,7	4	10,3	0	0	235	94	15	6	0	0
6. Phương pháp đóng vai	27	69	12	31	0	0	244	97,6	3	1,2	3	1,2
7. Phương pháp giải quyết tình huống	39	100	0	0	0	0	250	100	0	0	0	0

Nhìn vào bảng, ta thấy giáo viên đã sử dụng đa dạng các phương pháp, tuy nhiên mức độ sử dụng các phương pháp có khác nhau.

3.2.5. Thực trạng các hình thức giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

Bảng 5: Ý kiến của giáo viên và học sinh về hình thức giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

Hình thức giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh	Mức độ của giáo viên						Mức độ của học sinh					
	Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa thực hiện		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa thực hiện	
	YK	%	YK	%	YK	%	YK	%	YK	%	YK	%
1. Thông qua các môn học chính khóa	36	92	2	5	1	3	247	98,8	2	0,8	1	0,4
2. Thông qua các hoạt động ngoại khóa	28	72	9	24	2	4	236	95	13	4,6	1	0,4
3. Thông qua các hoạt động xã hội	39	100	0	0	0	0	250	100	0	0	0	0
4. Thông qua sinh hoạt các câu lạc bộ	25	64	14	36	0	0	245	98	5	2	0	0

Giáo viên và học sinh đều trả lời hình thức có thể thực hiện được. Chúng ta thấy 100% giáo viên và học sinh cho rằng có thể “*Giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân thông qua hình thức thông qua các hoạt động xã hội*”. “*Hình thức thông qua các môn học chính khóa*” chiếm 92% ý kiến của giáo viên sử dụng thường xuyên, 5% sử dụng thỉnh thoảng, 3% chưa được thực hiện. Em thu được 72% ý kiến của giáo viên cho biết ở trường Tiểu học Vĩnh Lộc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân qua hình thức: “*Thông qua các hoạt động ngoại*” khóa sử dụng thường xuyên, 28% còn lại cho rằng “*Hình thức thông qua các hoạt động ngoại khóa*” sử dụng thỉnh thoảng, 0% “*Hình thức thông qua các hoạt động ngoại khóa*” chưa thực hiện.

3.2.6. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

Bảng 6: Các yếu tố ảnh hưởng đến giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang.

Stt	Các yếu tố ảnh hưởng	Mức độ					
		Ảnh hưởng nhiều		Ảnh hưởng ít		Không ảnh hưởng	
		YK	%	YK	%	YK	%
1	Nhận thức và năng lực của giáo viên	10	26	15	38	14	36
2	Nhận thức và năng lực của cán bộ quản lý	15	38	12	31	12	31
3	Môi trường văn hóa nhà trường	5	12	13	33	21	55
4	Điều kiện cơ sở vật chất	25	62	10	26	4	12
5	Sự kết hợp giữa các lực lượng giáo dục trong quá trình giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh	20	52	9	23	10	25

Bảng 6 cho ta biết có quá nhiều nhân tố tác động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang. Do vậy ảnh hưởng của những nhân tố trên là không giống nhau.

3.3. Một số biện pháp giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

3.3.1. Nâng cao nhận thức trách nhiệm của các lực lượng giáo dục trong việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh

Với cán bộ quản lý: Cần làm cho họ thống nhất nhận thức quan điểm chủ trương của nhà nước về giáo dục, xây dựng con người Việt Nam trong thời kỳ mới, về nội dung nghĩa vụ của giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân với học sinh tiểu học hiện nay, phương pháp giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân với học sinh tiểu học chính là nội dung, nhiệm vụ giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân từng năm.

Cán bộ Đoàn cần thấu hiểu đầy đủ và sâu sắc về vị trí và vai trò của tổ với quá trình phát triển đất nước trong bối cảnh hội nhập kinh tế toàn cầu. Cùng với đó cần nhận thức với nhiệm vụ của các tổ chức đoàn thể và mỗi cá nhân trong việc làm các kế hoạch giáo dục của trường và những mục đích giáo dục của đoàn viên.

Đối với giáo viên chủ nhiệm, cần xác định được vai trò quan trọng và mức độ tác động của họ trong việc giáo dục, kỹ năng và tư duy cho học sinh. Nhân cách của giáo viên chủ nhiệm có ảnh hưởng trực tiếp và quan trọng đến cả tập thể lẫn từng cá nhân học sinh. Có những trường hợp việc giáo dục và tư vấn của giáo viên chủ nhiệm được coi là yếu tố quyết định trong việc thể hiện và phát triển tư duy của học sinh, đối với những học sinh có nhu cầu đặc biệt hoặc khó khăn.

Đối với giáo viên bộ môn, cần nhận thức rõ tầm quan trọng của giáo dục kiến thức, kỹ năng và thái độ cho học sinh và xác định đúng mối liên hệ giữa việc dạy chữ và dạy người. Từ đó, họ cần thường xuyên quan tâm đến việc bảo vệ và uốn nắn thái độ của học sinh để hình thành thói quen và các kỹ năng cần thiết cho các em hàng ngày.

3.3.2. Tăng cường nội dung giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh

Đầu tiên, nhà trường chỉ đạo nghiên cứu các tài liệu chuyên khảo về giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh nhằm xác định cơ sở khoa học xác định các kỹ năng thành phần cần có trong đó có kỹ năng tự bảo vệ bản thân của học sinh tiểu học.

Sau đó, nhà trường tiến hành khảo sát tìm hiểu khả năng thực hiện việc phát triển nội dung chương trình giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân của chuyên gia và giáo viên đồng thời kiểm tra đặc điểm môi trường sống, đặc điểm kinh tế xã hội của địa phương, điều kiện sống của học sinh tiểu học để xác định chính xác các kỹ năng tự bảo vệ bản thân cần thiết nhất đối với học sinh. Nhằm tiếp thu, chỉnh sửa và Hoàn thiện nội dung chương trình giáo dục đúng nhất, phù hợp nhất với điều kiện cuộc sống.

Việc phát triển chương trình giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân sẽ giúp học sinh trường Vĩnh Lộc hiểu rõ hơn về kỹ năng tự bảo vệ bản thân, từ đó áp dụng vào cuộc sống hàng ngày tăng cường nâng cao sức khỏe và phát triển cá nhân.

3.3.3. Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị để phục vụ cho hoạt động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân

Nhà trường và cán bộ giáo viên phải xác định đây là nhiệm vụ quan trọng để thực hiện tốt nhiệm vụ giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh nhà trường.

Hiệu trưởng và cán bộ quản lý phải nắm rõ quy chế tài chính về mua sắm, thay mới, sửa chữa cơ sở vật chất, trang thiết bị để phục vụ thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh. Nhà trường cần huy động thêm các nguồn lực xã hội, địa phương, các doanh nghiệp, phụ huynh và các tổ chức hỗ trợ thêm để phát triển cơ sở vật chất phục vụ thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh.

Kiểm tra thường xuyên việc sử dụng, khai thác cơ sở vật chất phục vụ thực hiện hoạt động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh sao cho phù hợp và hiệu quả. Tất cả các lực lượng tham gia vào hoạt động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh phải sử dụng đúng, hợp lý và phải có ý thức bảo quản cơ sở vật chất và trang thiết bị khi sử dụng.

3.3.4. Phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh

Phối hợp giữa gia đình - nhà trường và xã hội, phù hợp với tình hình thực tiễn của địa phương và nhà trường nhằm giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh, xác định vai trò, nhiệm vụ, chức năng của gia đình - nhà trường - xã hội, tăng cường phát huy mặt tích cực của sự tác động qua lại giữa các lực lượng tham gia quá trình giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tạo nên môi trường giáo dục lành mạnh, phát huy tiềm năng của gia đình, xã hội và sức mạnh tổng hợp của các lực lượng trong công tác giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh, nhằm đạt được các mục tiêu đã đề ra.

Các lực lượng ngoài xã hội bao gồm: Các doanh nghiệp, những người làm kinh tế, cựu chiến binh, bộ đội, công an, chuyên gia và các tổ chức xã hội... Nếu huy động được sự phối hợp của các lực lượng này sẽ là điều kiện thuận lợi để việc giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân được thành công. Muốn làm được điều đó đòi hỏi người giáo viên phải có nghệ thuật giao tiếp mềm dẻo và linh hoạt đồng thời kịp thời nắm bắt thông tin đang diễn ra. Giáo viên cần nắm chắc nghề nghiệp của cha mẹ học sinh vào đầu năm học, và nêu rõ kế hoạch của mình, của nhà trường để họ biết. Khéo léo tác động để lôi cuốn họ vào bàn bạc, đề xuất, góp ý đi tới thống nhất chương trình hành động chung mà trong đó có nhiệm vụ cụ thể của từng lực lượng, đồng thời cũng chỉ rõ nhiệm vụ, nội dung, khả năng đóng góp, thời gian thực hiện để mỗi lực lượng chủ động phần việc của mình. Mỗi lực lượng đều có thể mạnh riêng, để khai thác tiềm năng của mỗi lực lượng giáo viên cần có cuộc trao đổi riêng tại trường cần bàn bạc và giải quyết để nhờ họ tạo điều kiện giúp đỡ.

4. KẾT LUẬN

Qua nghiên cứu thực tiễn và kết quả khảo sát từ thực trạng giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang chúng tôi nhận thấy:

Thực trạng giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tiểu học: Về cơ bản đã thực hiện giáo dục kỹ năng tự bảo bản thân cho học sinh theo đúng quy định của Bộ Giáo dục – Đào tạo và các văn bản chỉ thị của các cấp lãnh đạo chính quyền địa phương.

Cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên đã nhận thức rõ vai trò quan trọng của giáo dục kỹ năng tự bảo vệ cho học sinh tiểu học là cần thiết. Hầu hết nhà trường đã tiến hành thực hiện giáo dục các kỹ năng thuộc kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh nhưng ở mức chưa thường xuyên và hiệu quả chưa tốt.

Nhà trường được nghiên cứu đã sử dụng khá đa dạng các hình thức, phương pháp để giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh, tuy nhiên các hình thức này chưa được sử dụng thường xuyên, hiệu quả chưa cao. Việc đề xuất một số biện pháp phù hợp nhằm giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh trường Tiểu học Vĩnh Lộc, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

Lời cảm ơn

Với tình cảm chân thành và lòng kính trọng, em xin gửi lòng biết ơn đến lãnh đạo trường Đại học Tân Trào, các thầy giáo cô giáo Khoa TLGD – CTXH đã tạo điều kiện thuận lợi để em Hoàn thành nghiên cứu này.

Đặc biệt, em xin trân trọng cảm ơn cô ThS. Chu Thị Mỹ Nga, người đã trực tiếp, tận tình hướng dẫn khoa học, giúp đỡ em Hoàn thành nghiên cứu.

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ, tạo điều kiện của các thầy cô giáo, cán bộ quản lý nhà trường trường Tiểu học Vĩnh Lộc đã tận tình giúp đỡ và cung cấp số liệu, đóng góp ý kiến để việc điều tra và Hoàn thành nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thái Duy Tuyên, Kỹ năng là sự ứng dụng kiến thức trong hành động
- [2] Thông tư 04/2014/TT-BGDĐT, Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống.
- [3] Điều 2 Luật Giáo dục 2019, Mục tiêu giáo dục.
- [4] Nguyễn Thanh Bình (2013), Giáo trình chuyên đề giáo dục kỹ năng sống, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội
- [5] Vũ Dũng, Kỹ năng là sự năng lực vận dụng có những kết quả tri thức về phương thức và hành động được chủ thể lĩnh hội để thể hiện những nhiệm vụ tương ứng.
- [6] PGS. Trần Trọng Thủy: Kỹ năng là mặt kinh tế của hành động, con người nắm được hành động tức là hoạt động có kỹ năng, NXB ĐHQG Hà Nội
- [7] G.S Nguyễn Quang Uẩn, Kỹ năng là một mặt năng lực của con người thể hiện một công việc có hiệu quả
- [8] V.A. Kruchetxki, Kỹ năng là phương thức thực hiện hành động của con người.
- [9] A.G.Covaliop: “Kỹ năng là phương thức thực hiện và hành động thích hợp với mục đích và điều kiện hành động.
- [10] Nguyễn Thị Hồng Vân (2017), Giáo dục kỹ năng đảm bảo an toàn cho trẻ ở trường mầm non, Tạp chí giáo dục (9/2017)

THỰC TRẠNG GIÁO DỤC GIÁ TRỊ DI SẢN VĂN HÓA ĐỊA PHƯƠNG CHO HỌC SINH CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC HUYỆN NA HANG, TỈNH TUYỀN QUANG

Nguyễn Hồng Nhân

Khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non

Hà Thị Nguyệt

Khoa Tâm lý Giáo dục và Công tác xã hội - Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Bài viết thể hiện kết quả điều tra thực trạng giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh các trường tiểu học huyện Na Hang, tỉnh Tuyên Quang: thực trạng xác định mục tiêu giáo dục, thực trạng thực hiện nội dung giáo dục, thực trạng sử dụng phương pháp giáo dục, thực trạng sử dụng hình thức tổ chức giáo dục, thực trạng các con đường giáo dục. Nghiên cứu được thực hiện bằng các phương pháp phân tích và tổng hợp, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Ngoài ra chúng tôi còn sử dụng phương pháp trò chuyện, nghiên cứu sản phẩm hoạt động về giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương ở một số trường này. Để xử lý kết quả, chúng tôi sử dụng các thuật toán thống kê trên Microsoft Excel để xử lý các kết quả thu được từ khảo sát thực trạng. Qua khảo sát, chúng tôi nhận thấy giáo viên đã bước đầu xác định các mục tiêu, nội dung giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh, lựa chọn/sử dụng các nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, con đường giáo dục phù hợp với điều kiện thực tế của môi trường giáo dục. Tuy nhiên việc xác định các mục tiêu, nội dung giáo dục còn chưa toàn diện; việc lựa chọn/ sử dụng các phương pháp, hình thức tổ chức cũng như con đường giáo dục di sản văn hóa địa phương còn thiếu tính đa dạng, phong phú, chưa thể hiện được tính chuyên sâu của hoạt động giáo dục. Kết quả nghiên cứu là cơ sở thực tiễn để đề xuất một số biện pháp giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh các trường tiểu học huyện Na Hang, tỉnh Tuyên Quang

***Từ khóa:** Di sản văn hóa, Di sản văn hóa địa phương, Giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương*

CURRENT SITUATION OF LOCAL CULTURAL HERITAGE VALUES EDUCATION FOR STUDENTS IN NA HANG DISTRICT ELEMENTARY SCHOOLS, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The article presents the results of a survey on the current status of education on local cultural heritage values for primary school students in Na Hang district, Tuyen Quang PROVINCE: Actual situation of determining educational goals, actual implementation of content education, the reality of using educational methods, the reality of using the form of

educational organization, the status of educational paths. The study was carried out by the methods of analysis and synthesis, the survey method by questionnaire. In addition, we also used the method of conversation, researching products and activities about educating the value of local cultural heritage in some of these schools. To process the results, we use statistical algorithms on Microsoft Excel to process the results obtained from the survey. Through the survey, we found that teachers have initially determined the goals and contents of educating local cultural heritage values for students, selecting/using contents, methods, and organizational forms. organization, the educational path is suitable to the actual conditions of the educational environment. However, the identification of educational goals and contents is still not comprehensive; the selection/use of methods, organizational forms as well as the path of local cultural heritage education lacks diversity and richness, and has not shown the depth of educational activities. The research results are a practical basis to propose some educational measures to educate local cultural heritage values for primary school students in Na Hang district, Tuyen Quang PROVINCE.

Keywords: *Cultural heritage, Local cultural heritage, Educating the value of local cultural heritage*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Những năm gần đây việc khai thác các di sản văn hóa địa phương (DSVHĐP) được xem như là nguồn tri thức, là phương tiện dạy học và đang được Bộ Giáo dục và Đào tạo quan tâm khuyến khích các trường học sử dụng. Giáo dục giá trị DSVHĐP cho học sinh có vai trò quan trọng trong việc góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục ở các bậc học, trong đó giáo dục tiểu học là bậc học nền tảng của hệ thống giáo dục quốc dân. Chính vì vậy việc giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh ngay từ bậc tiểu học sẽ càng trở nên ý nghĩa hơn. Giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh tiểu học là quá trình giáo dục được tổ chức có mục đích, có kế hoạch trong trường tiểu học. Trong đó, dưới vai trò chủ đạo của người giáo viên, học sinh tích cực, chủ động thực hiện các hoạt động giáo dục để có nhận thức, thái độ và hành vi đúng đắn đối với các giá trị di sản văn hóa ở nơi mà học sinh đang sống, qua đó góp phần bảo vệ, giữ gìn và phát huy các giá trị văn hóa địa phương, phát triển toàn diện nhân cách học sinh tiểu học, thực hiện được các mục tiêu giáo dục. Với mong muốn tìm hiểu thực trạng giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh các trường tiểu học huyện Na Hang, tỉnh Tuyên Quang, chúng tôi thực hiện khảo sát và đưa ra những phân tích, đánh giá phù hợp, từ đó đề xuất một số giải pháp góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện bài viết này, tác giả đã sử dụng một số phương pháp nghiên cứu

- Phương pháp phân tích và tổng hợp
- Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi: Dựa trên thang đo Likert, chúng tôi xây dựng 3 mức độ đạt được của quá trình giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương:

- + Mức độ 1: Chưa thực hiện
- + Mức độ 2: Thi thoảng
- + Mức độ 3: Thường xuyên

Ngoài ra chúng tôi còn sử dụng phương pháp trò chuyện, nghiên cứu sản phẩm hoạt động về giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương ở một số trường này.

Sau đó chúng tôi tiến hành khảo sát thông qua phiếu điều tra dành cho giáo viên và học sinh một số trường tiểu học huyện Na Hang (với 105 học sinh và 80 giáo viên các trường tiểu học Năng Khả, trường tiểu học thị trấn Na Hang và trường tiểu học Yên Hoa)

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Thực trạng xác định mục tiêu giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh các trường tiểu học huyện Na Hang, tỉnh Tuyên Quang

Mục tiêu giáo dục là thành tố đầu tiên trong một bản thiết kế hoạt động giáo dục. Xác định mục tiêu đúng sẽ định hướng toàn bộ nội dung, hình thức tổ chức và các hoạt động thành phần của nó. Mục tiêu định hướng cho hoạt động và cũng là barem để đánh giá kết quả của hoạt động. Kết quả thể hiện ở biểu đồ 1:



Biểu đồ 1: Thực trạng xác định mục tiêu giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh

Ghi chú:

1. Giáo dục cho học sinh nhận thức về giá trị di sản văn hóa địa phương
2. Giáo dục cho học sinh thái độ phù hợp đối với giá trị DSVH địa phương
3. Giáo dục cho học sinh hành vi và thói quen phù hợp với giá trị DSVH địa phương
4. Tất cả các phương án trên

Trong câu hỏi này chúng tôi đưa ra 3 đáp án A, B, C thể hiện mục tiêu về nhận thức, thái độ và hành vi, đáp án D là Tất cả các phương án trên. Kết quả khảo sát trên giáo viên cho thấy lựa chọn của thầy/cô chủ yếu tập trung ở 2 phương án: có 53/80 ý kiến lựa chọn đáp án D chiếm 66.3% khi xác định mục tiêu giáo dục giá trị DSVH cho học sinh phải đầy đủ 3 mặt nhận thức, thái độ và hành vi, có 27/80 ý kiến chọn đáp án A chiếm 33.8% cho rằng xác định mục tiêu tập trung vào “Giáo dục cho học sinh nhận thức về giá trị di sản văn hóa địa phương”. Các đáp án B, C về xác định riêng thái độ, hành vi, thói quen không được lựa chọn.

Trao đổi với thầy T.A.C về việc “*Tại sao giáo viên lại chủ yếu hướng vào hai đáp án này?*” thì được theo ý kiến của thầy cho rằng: Một bộ phận giáo viên chưa quan tâm đầy đủ tới các mặt giáo dục, thêm nữa họ cho rằng học sinh tiểu học còn nhỏ tuổi, các hoạt động trải nghiệm hay tự học, tự bồi dưỡng, tự tìm hiểu chưa tốt nên các hoạt động này ở nhà trường chủ yếu tác động vào mặt nhận thức cho học sinh. Họ lựa chọn dựa trên kinh nghiệm bản thân và việc thực tiễn tổ chức ở trường về vấn đề này”. Kết quả này cũng cho chúng ta thấy những vấn đề đặt ra về việc xác định mục tiêu, thiết kế hoạt động giáo dục của giáo viên ở một số trường tiểu học huyện Na Hang.

3.2. Thực trạng thực hiện nội dung giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh các trường tiểu học huyện Na Hang, tỉnh Tuyên Quang

a. Mức độ giáo dục những di sản văn hóa địa phương tiêu biểu cho học sinh

Tuyên Quang là tỉnh miền núi phía Bắc với những điều kiện tự nhiên và xã hội đặc thù đã là cái nôi của quê hương cách mạng, là nơi sinh sống của nhiều dân tộc anh em với những đặc trưng riêng về văn hóa, là nơi có những khu vực có hệ sinh thái khá đa dạng và có tính thẩm mỹ cao. Dựa vào việc xác định một số các di sản văn hóa địa phương tiêu biểu của tỉnh Tuyên Quang và huyện Na Hang, chúng tôi khảo sát mức độ giáo dục những giá trị di sản văn hóa địa phương này ở một số trường tiểu học huyện Na Hang. Kết quả thể hiện ở bảng 3.1:

Bảng 3.1: Thực trạng mức độ giáo dục những di sản văn hóa địa phương tiêu biểu cho học sinh

STT	Nội dung	Mức độ (n=185)			TBC
		Thường xuyên	Thi thoảng	Chưa bao giờ	
		3	2	1	
1	Khu di tích quốc gia đặc biệt Tân Trào huyện Sơn Dương	0	185	0	2.0
2	Khu di tích quốc gia đặc biệt Kim Bình, huyện Chiêm Hóa	0	185	0	2.0
3	Khu danh lam thắng cảnh quốc gia đặc biệt Na Hang	0	185	0	2.0

STT	Nội dung	Mức độ (n=185)			TBC
		Thường xuyên	Thi thoảng	Chưa bao giờ	
		3	2	1	
4	Nghi lễ Then và lễ hội Lồng Tông của người Tày	0	185	0	2.0
5	Nghi lễ cấp sắc và hát Páo Dung của người Dao đỏ	0	0	185	1.0
6	Nghệ thuật trang trí trên trang phục truyền thống của người Dao đỏ, người Mông hoa.	0	0	185	1.0

Bảng 3.1 cho thấy trong 6 di sản được đưa ra khảo sát thì có 4 di sản được thực hiện ở mức độ Thi thoảng là: Khu di tích quốc gia đặc biệt Tân Trào huyện Sơn Dương; Khu di tích quốc gia đặc biệt Kim Bình, huyện Chiêm Hóa; Khu danh lam thắng cảnh quốc gia đặc biệt Na Hang; Nghi lễ Then và lễ hội Lồng Tông của người Tày; 2 di sản được lựa chọn “Chưa bao giờ”: Nghi lễ cấp sắc và hát Páo Dung của người Dao đỏ; Nghệ thuật trang trí trên trang phục truyền thống của người Dao đỏ, người Mông hoa.

Các di sản được lựa chọn ở mức độ Thi thoảng là những di sản gắn liền với nhiều sự kiện lịch sử, được nhắc nhiều tới trong nhiều môn học hoặc trên các phương tiện truyền thông như Khu di tích quốc gia đặc biệt Tân Trào, Kim Bình nơi gắn liền với thời kỳ hoạt động cách mạng của Đảng ta những năm kháng chiến chống thực dân Pháp; Nghi lễ Then và lễ hội Lồng Tông của người Tày là nghi lễ quen thuộc trong đời sống của người dân Na Hang bởi số lượng dân tộc Tày ở đây chiếm đa số. Hàng năm địa phương đều tổ chức Nghi lễ và lễ hội này nên nó gắn liền với đời sống của người dân địa phương và đi sâu vào tiềm thức của con người nơi đây. Còn nghi lễ cấp sắc và hát Páo dung của người Dao đỏ; Nghệ thuật trang trí trên trang phục truyền thống của người Dao đỏ, người Mông hoa tuy là những di sản tiêu biểu, được tổ chức di sản văn hóa Việt Nam công nhận nhưng mức độ phổ biến trong sinh hoạt cộng đồng chưa cao nên việc thực hiện cũng như thể hiện trong tâm trí của giáo viên, học sinh còn hạn chế.

Trên thực tế việc tổ chức các hoạt động giáo dục di sản được khảo sát ở các trường này không được thực hiện một cách cụ thể đối với từng di sản mà chủ yếu giáo viên, học sinh nhận thức được vấn đề này dựa trên những yếu tố khác như: mức độ quen thuộc của di sản đối với bản thân họ, hiểu biết đã có của họ và mức độ liên quan được nhắc tới nhiều/ít trong các môn học tiểu học và các hoạt động truyền thông cũng như các chương trình tổ chức ở địa phương. Chính vì vậy các kết quả khảo sát về nội dung này mang tính tương đối rất cao bởi trên thực tế chưa có một hoạt động nào được tổ chức riêng và sâu sắc cho học sinh về các di sản tiêu biểu này.

b. Nội dung giáo dục các giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh

Chúng tôi đưa ra 6 nội dung giá trị di sản văn hóa địa phương và thực hiện khảo sát trên giáo viên, học sinh. Mỗi một phương án đưa ra đều thể hiện nội dung giáo dục mặt nào đó của di sản văn hóa như nguồn gốc hình thành, lịch sử phát triển; ý nghĩa của di sản; cách thức bảo tồn, phát triển di sản, cách nhận diện hình ảnh di sản; tinh thần yêu mến, tôn trọng di sản và đặc điểm của di sản. Các nội dung giá trị này được xây dựng dựa trên cả 3 mặt: giá trị về nhận thức, giá trị về hành vi và giá trị về thái độ. Kết quả thể hiện ở bảng 3.2:

Bảng 3.2. Thực trạng xác định nội dung giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh

STT	Các giá trị	Lựa chọn (n=185)	
		Số YK	%
1	Nguồn gốc hình thành, lịch sử phát triển của di sản	134	72.4
2	Đặc điểm của di sản	0	0.0
3	Ý nghĩa của di sản	125	67.6
4	Cách thức bảo tồn, gìn giữ, phát triển di sản	96	51.9
5	Cách nhận diện hình ảnh di sản	130	70.3
6	Tinh thần yêu mến, tôn trọng di sản	120	64.9

Về cơ bản, giáo viên, học sinh đều lựa chọn việc giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh trên nhiều mặt đã được nêu ra trong câu hỏi. Tuy nhiên kết quả khảo sát trong bảng 2.4 cho thấy sự lựa chọn của giáo viên, học sinh còn rời rạc, chưa có độ sâu. Cụ thể: một bộ phận giáo viên, học sinh còn chưa lựa chọn hết các giá trị đã đưa ra (Tinh thần yêu mến, tôn trọng di sản có 120/185 lựa chọn chiếm 64.9%; Cách nhận diện hình ảnh di sản có 130/185 lựa chọn chiếm 70.3%; Cách thức bảo tồn, gìn giữ, phát triển di sản có 96/185 lựa chọn chiếm 51.9%; Ý nghĩa của di sản có 125/185 lựa chọn chiếm 67.6%; Nguồn gốc hình thành, lịch sử phát triển của di sản có 134/185 lựa chọn chiếm 72.4%. Đặc biệt ở giá trị Đặc điểm của di sản không nhận được sự lựa chọn nào. “Đặc điểm của di sản” là một giá trị có ý nghĩa khái quát cao biểu thị cả nguồn gốc, lịch sử hình thành, ý nghĩa biểu tượng, các yếu tố chi tiết cấu thành nên biểu tượng (tức là ở mức độ sâu và toàn diện về di sản) nhưng giá trị này không nhận được sự lựa chọn nào. Điều này cho thấy các nội dung giáo dục giá trị di sản văn hóa cho học sinh vẫn mang đậm tính rời rạc, tính bề mặt, chưa đi sâu vào giá trị cụ thể của đối tượng. Đây là hệ quả của nhiều nguyên nhân và ảnh hưởng mạnh mẽ tới kết quả thực hiện hoạt động giáo dục giá trị di sản văn hóa cho học sinh ở trường tiểu học.

3.3. Thực trạng sử dụng phương pháp giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh các trường tiểu học huyện Na Hang, tỉnh Tuyên Quang

Phương pháp giáo dục là cách thức tổ chức các hoạt động giáo dục để thực hiện các nội dung giáo dục, đạt được mục tiêu giáo dục đã đề ra. Để tìm hiểu thực trạng sử dụng phương pháp giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh ở một số trường tiểu học huyện

Na Hang, chúng tôi đưa ra 5 phương pháp là Thuyết trình, Trao đổi, đàm thoại, Thảo luận, Tham quan, Trải nghiệm là những phương pháp rất quen thuộc và dễ tổ chức trong nhà trường. Kết quả khảo sát được chúng tôi thể hiện trong bảng 3.3:

Bảng 3.3 Thực trạng sử dụng phương pháp giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh một số trường tiểu học huyện Na Hang

STT	Phương pháp giáo dục	Mức độ (n=185)			TBC
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Chưa bao giờ	
		3	2	1	
1	Phương pháp thuyết trình	160	25	0	2.9
2	Phương pháp trao đổi, đàm thoại	145	40	0	2.8
3	Phương pháp thảo luận	123	62	0	2.7
4	Phương pháp tham quan	0	185	0	2.0
5	Phương pháp trải nghiệm	0	185	0	2.0

Kết quả cho thấy, giáo viên và học sinh đều thống nhất cho rằng các phương pháp được sử dụng chủ yếu trong giáo dục giá trị di sản văn hóa là:

- Phương pháp thuyết trình với 160/185 ý kiến thường xuyên sử dụng; 25/185 ý kiến lựa chọn thỉnh thoảng sử dụng, xếp thứ hạng 1

- Phương pháp trao đổi, đàm thoại 145/185 ý kiến thường xuyên sử dụng; 40/185 ý kiến lựa chọn thỉnh thoảng sử dụng, xếp thứ hạng 2

- Phương pháp thảo luận 123/185 ý kiến thường xuyên sử dụng; 62/185 ý kiến lựa chọn thỉnh thoảng sử dụng, xếp thứ hạng 3

- Phương pháp tham quan và phương pháp trải nghiệm có 185/185 ý kiến lựa chọn mức độ thỉnh thoảng xếp thứ hạng 4.

Các phương pháp mà giáo viên, học sinh lựa chọn được sử dụng nhiều nhất là những phương pháp dễ tổ chức ở lớp học, trường học cũng như lồng ghép trong các bài học ở các môn học trên lớp nên được sử dụng nhiều. Các phương pháp tham quan, trải nghiệm là những phương pháp gây hứng thú mạnh đến học sinh nhưng khó tổ chức bởi phụ thuộc vào thời gian học tập, kinh phí, sự phối hợp của cha mẹ học sinh và sự phối hợp của tập thể nhà trường, đôi khi còn liên quan đến sự an toàn, sức khỏe của học sinh nhất là trong điều kiện các trường tiểu học ở huyện Na Hang là một huyện xa trung tâm tỉnh, cách thành phố hơn 100km nên quá trình tổ chức, đi lại gặp nhiều khó khăn. Vì thế nên rất ít khi được tổ chức và kể cả các điểm di sản được khảo sát ở mục 3.2 các trường được tham gia khảo sát chưa tổ chức một hoạt động tham quan, trải nghiệm nào ở những địa điểm này cho học sinh.

3.4. Thực trạng sử dụng hình thức tổ chức giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh các trường tiểu học huyện Na Hang, tỉnh Tuyên Quang

Hình thức tổ chức giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh là cách thức tổ chức, sắp xếp các hoạt động giáo dục sao cho phù hợp với mục tiêu, nội dung của từng hoạt động giáo dục, phù hợp với điều kiện và môi trường học tập nhằm làm cho quá trình giáo dục đạt được kết quả tốt nhất.

Chúng tôi đề xuất 6 hình thức tổ chức hoạt động giáo dục di sản văn hóa địa phương là: Hình thức lên lớp; Tổ chức tham quan, trải nghiệm di sản văn hóa; Tổ chức triển lãm, trưng bày di sản văn hóa; Thi tìm hiểu về di sản văn hóa; Câu lạc bộ yêu di sản văn hóa; Sinh hoạt chuyên đề về di sản văn hóa. Thực hiện khảo sát trên giáo viên, học sinh, chúng tôi thu được kết quả thể hiện trong bảng 3.4:

Bảng 3.4. Thực trạng sử dụng hình thức tổ chức giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh

STT	Hình thức tổ chức	Mức độ (n=185)			TBC
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Chưa thực hiện	
		3	2	1	
1	Hình thức lên lớp (Lớp – Bài)	158	27	0	2.9
2	Tổ chức tham quan, trải nghiệm di sản văn hóa	15	170	0	2.1
3	Tổ chức triển lãm, trưng bày di sản văn hóa	0	55	130	1.3
4	Tổ chức thi tìm hiểu về di sản văn hóa	0	59	126	1.3
5	Tổ chức câu lạc bộ yêu di sản văn hóa	0	0	185	1.0
6	Tổ chức sinh hoạt chuyên đề về DSVH	0	0	185	1.0

Hình thức tổ chức được lựa chọn mức độ sử dụng nhiều nhất là Hình thức lên lớp với 158/185 ý kiến Thường xuyên, 27/185 ý kiến ở mức độ thỉnh thoảng, TBC đạt 2.9 xếp thứ hạng 1.

Hình thức Tổ chức tham quan, trải nghiệm di sản văn hóa có 15/185 ý kiến ở mức độ thường xuyên, 170/185 ý kiến ở mức độ thỉnh thoảng, TBC đạt 2.1 xếp thứ hạng 2.

Các hình thức Tổ chức triển lãm, trưng bày di sản văn hóa; Tổ chức thi tìm hiểu di sản văn hóa nhận được đa số lựa chọn là Chưa thực hiện, TBC đạt 1.3 xếp thứ hạng 3.

Các hình thức Tổ chức câu lạc bộ yêu di sản văn hóa; Tổ chức sinh hoạt chuyên đề về di sản văn hóa chưa được thực hiện bao giờ với lựa chọn của tuyệt đối số mẫu khảo sát.

Như vậy có thể thấy các hình thức tổ chức giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh một số trường tiểu học huyện Na Hang đã được thực hiện nhưng hình thức tổ chức còn chưa đa dạng, ít khi được thực hiện và thậm chí có những hình thức đề xuất dù rất phù hợp với nội dung giáo dục nhưng chưa được sử dụng. Hình thức Lớp – Bài được lựa chọn nhiều và thực hiện thường xuyên bởi các thầy cô giáo và học sinh nhận thấy rằng việc giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương chủ yếu được thực hiện ở trong các giờ học, trong các bài lên lớp, được đề cập đến trong nội dung của các môn học có liên quan. Ví dụ như trong môn Lịch sử và Địa lý lớp 5 trong bài 9 phần Lịch sử: Cách mạng mùa thu, giáo viên sẽ giới thiệu cho học sinh các nội dung của bài học kèm theo những nội dung giới thiệu về Khu di tích lịch sử quốc gia đặc biệt Tân Trào với mái đình Hồng Thái, lán Nà Nưa, về thời gian hoạt động cách mạng của Bác Hồ ở Tuyên Quang. Trong phần Địa lý bài 9 “Các dân tộc và sự phân bố dân cư”, GV sẽ mở rộng liên hệ và giới thiệu về một số dân tộc ở địa phương...

Như vậy để thấy rằng việc lựa chọn các hình thức tổ chức giáo dục giá trị di sản văn hóa cho học sinh ở các trường chưa có sự quan tâm và đầu tư nghiêm túc, việc thực hiện chưa thể hiện được tính sâu sắc của các nội dung giáo dục giá trị di sản văn hóa. Điều này thống nhất với các nội dung khảo sát trước đó về hoạt động giáo dục giá trị di sản văn hóa đặc biệt là ở việc lựa chọn các nội dung và phương pháp tổ chức.

3.5. Thực trạng các con đường giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh các trường tiểu học huyện Na Hang, tỉnh Tuyên Quang

Con đường giáo dục là các cách thức/ loại hình hoạt động giáo dục cơ bản ở nhà trường để tổ chức/ thực hiện các hoạt động giáo dục cho học sinh nhằm đạt được các mục đích, nhiệm vụ giáo dục đặt ra. Nghiên cứu về các con đường giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh, chúng tôi đưa ra 3 con đường cơ bản là: Con đường dạy học, Con đường hoạt động dạy học (dưới dạng tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp và hoạt động lao động, trải nghiệm) và Hoạt động xã hội. Kết quả khảo được được biểu thị trong bảng 3.5:

Bảng 3.5. Thực trạng các con đường giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh

TT	Con đường giáo dục giá trị DSVH	Mức độ (n=185)			TBC
		Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Chưa thực hiện	
		3	2	1	
1	Con đường dạy học	166	19	0	2.9
2	- Tổ chức thông qua hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp	0	156	29	1.8
	- Thông qua tổ chức hoạt động lao động, trải nghiệm	0	145	40	1.8
	- Thông qua hoạt động xã hội	0	123	62	1.7

Kết quả bảng 3.5 cho thấy sự logic với các lựa chọn của giáo viên, học sinh về phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục giá trị di sản văn hóa cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Na Hang. Cụ thể là Con đường dạy học được giáo viên, học sinh lựa chọn nhiều nhất ở mức độ Thường xuyên với 166/185 ý kiến, mức độ thi thoảng là 19/185 ý kiến với TBC 2.9 xếp thứ hạng 1. Tiếp theo là các hình thức tổ chức các hoạt động giáo dục như hoạt động ngoài giờ lên lớp có 156/185 lựa chọn ở mức độ Thỉnh thoảng và 29/185 ý kiến Chưa thực hiện với TBC 1.8; Hoạt động lao động, trải nghiệm với 145/185 ý kiến Thỉnh thoảng, 40/185 ý kiến Chưa thực hiện với TBC 1.8 xếp thứ hạng 2 và Hoạt động xã hội với 123/185 lựa chọn mức độ thi thoảng, 62/185 ý kiến Chưa thực hiện với TBC 1.7

Trao đổi thêm về vấn đề này, cô N.T.H cho rằng: Cũng giống như các vấn đề về nội dung giáo dục, phương pháp hay hình thức tổ chức giáo dục, do việc thực hiện giáo dục giá trị di sản văn hóa chủ yếu hiện nay vẫn là lồng ghép thông qua các bài học trên lớp của các môn học có liên quan nên hoạt động giáo dục giá trị di sản văn hóa cho học sinh chủ yếu được thực hiện bằng con đường dạy học nên nhận được đa số lựa chọn của giáo viên, học sinh. Các con đường khác tuy có sử dụng nhưng rất ít vì còn liên quan tới nhiều vấn đề như thời gian, khoảng cách để di chuyển đến nơi có di sản, sự phối hợp của các lực lượng có liên quan và kinh phí vật chất cho hoạt động.

Tìm hiểu sâu hơn chúng tôi được biết ngay cả với những điểm di sản thuộc địa bàn huyện Na Hang thì Trường Tiểu học Năng Khả mới chỉ tổ chức tham quan trải nghiệm và thực hiện lao động tại địa điểm sản xuất diêm tiêu xã Năng Khả - một di sản lịch sử có ý nghĩa lớn trong cuộc cách mạng chống thực dân Pháp của đất nước ta. Còn những địa điểm khác (gồm cả các điểm di sản được khảo sát trong nội dung 3.2 chưa được thực hiện.

4. KẾT LUẬN

Qua nghiên cứu thực trạng giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh các trường tiểu học huyện Na Hang, tỉnh Tuyên Quang chúng tôi nhận thấy: giáo viên đã bước đầu xác định các mục tiêu, nội dung giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh, lựa chọn/sử dụng các nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, con đường giáo dục phù hợp với điều kiện thực tế của môi trường giáo dục. Tuy nhiên, khảo sát cũng cho thấy một số những hạn chế trong nhận thức/ thực hiện hoạt động giáo dục giá trị di sản văn hóa cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Na Hang như: việc xác định các mục tiêu, nội dung giáo dục còn chưa toàn diện; việc lựa chọn/ sử dụng các phương pháp, hình thức tổ chức cũng như con đường giáo dục di sản văn hóa địa phương còn thiếu tính đa dạng, phong phú, chưa thể hiện được tính chuyên sâu của hoạt động giáo dục. Từ thực tiễn này, đề xuất các biện pháp phù hợp với tình hình giáo dục thực tế ở địa phương nhằm nâng cao chất lượng giáo dục giá trị di sản văn hóa địa phương, góp phần giáo dục Hoàn thiện nhân cách và đảm bảo sự giữ gìn, bảo tồn, phát huy các giá trị di sản văn hóa địa phương cho học sinh trong thời kỳ mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), Tài liệu bồi dưỡng cán bộ quản lý và giáo viên trung học phổ thông về giáo dục bảo tồn và phát huy bản sắc văn hóa dân tộc thiểu số.
- [3] Bộ Văn hóa - Thông tin (2003), Quy định của Nhà nước về hoạt động và quản lý văn hóa thông tin, Nxb Văn hóa thông tin, Hà Nội.
- [4] C.Mác - Ph.Ăngghen (2.000), Toàn tập, Tập 42, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Thị Kim Loan (chủ biên) (2012), Quản lý Di sản văn hóa, Giáo trình đại học chuyên ngành Quản lý văn hóa, Đại học Quốc Gia Hà nội, Hà Nội.
- [6] Luật sửa đổi bổ sung một số điều của Luật Di sản văn hóa, Luật số 32/2009/QH12 (www.moj.gov.vn).
- [7] Trần Thị Hồng Minh (2014), Vấn đề giữ gìn và phát huy Di sản văn hóa ở Thừa Thiên Huế hiện nay, Luận án Tiến sĩ Triết Học.
- [8] Nguyễn Thị Tuyết Oanh (chủ biên) (2013), *Giáo dục học*, Nxb Đại học sư phạm.
- [9] Như Quỳnh (2021), Giáo dục di sản văn hóa trong trường học, www.baobaclieu.vn, ngày 19/07/2021.
- [10] Trần Ngọc Thêm (2001), Tìm về bản sắc văn hóa Việt Nam, Nxb Thành phố Hồ Chí Minh.
- [11] Nguyễn Thị Tính (2014), "Giáo dục kỹ năng sống cho HS THPT khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam", Đề tài cấp Bộ.
- [12] Bùi Thị Kiều Thơ (2017) "Tuyên Quang tăng cường giáo dục di sản văn hóa dân tộc cho học sinh", Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [13] Từ điển Triết học (1986), Nxb Tiến bộ, Mátxcova.
- [14] UNESCO (2001), Tuyên bố toàn cầu về sự đa dạng văn hóa, Hội nghị quốc tế do UNESCO tổ chức.
- [15] Phạm Viêt Vượng (2013), *Giáo dục học*, Nxb ĐHSP.

GIẢI MỘT SỐ BÀI TOÁN THỰC TẾ VỀ TỈ SỐ PHẦN TRĂM CHO HỌC SINH TIỂU HỌC

Trần Hương Giang

Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm Non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Trong chương trình Toán lớp 5, phần kiến thức về tỉ số phần trăm không chỉ cung cấp kiến thức toán học mà còn giúp học sinh gắn học với hành, gắn nhà trường với thực tiễn đời sống lao động, sản xuất. Bài viết này đưa ra một số nội dung cũng như lời giải dạng toán về tỉ số phần trăm giúp HS tiểu học có phương pháp suy luận logic, trình bày lời giải ngắn gọn, súc tích, sáng tạo và phù hợp với thực tế.

Từ khóa: *Tỷ lệ phần trăm, bài toán thực tế, giáo viên, học sinh, trường tiểu học.*

SOLVING REAL-LIFE PERCENTAGE RATIO PROBLEMS FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract:

The knowledge of percentage ratios in the 5th-grade Math curriculum not only provides mathematical knowledge but also helps students connect learning with practical applications in daily life, labor, and production. This article presents some content and problem-solving methods related to percentage ratios, which can assist elementary school students in logical reasoning, concise and creative solutions that are appropriate to real-life situations.

Keywords: *Percentage ratios, real maths, teacher, student, elementary school.*

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, trong công cuộc xây dựng và tiến tới công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, Giáo dục - Đào tạo giữ vai trò, vị trí rất quan trọng. Trong đó, giáo dục tiểu học là cấp học nền tảng, đặt cơ sở ban đầu cho việc hình thành và phát triển toàn diện nhân cách của con người. Dạy học Toán, đặc biệt là dạy học giải toán ở tiểu học giúp học sinh (HS) biết vận dụng kiến thức đã học vào các tình huống thực tiễn đa dạng, phong phú; từ đó, các em rèn luyện và phát triển được năng lực tư duy, phương pháp suy luận, biết tự phát hiện và giải quyết vấn đề. Trong chương trình Toán 5, mảng kiến thức về “Giải toán về tỉ số phần trăm” chiếm không nhiều thời lượng nhưng lại giữ một vai trò vô cùng quan trọng. Dạy - học về “Tỉ số phần trăm” và “giải toán về tỉ số phần trăm” không chỉ củng cố các kiến thức toán học có liên quan mà còn giúp học sinh gắn học với hành, gắn nhà trường với thực tế cuộc sống lao động và sản xuất của xã hội.

Tuy nhiên, trong quá trình học nội dung kiến thức này, HS đôi khi còn hay nhầm lẫn một cách đáng tiếc, ví dụ: chưa phân biệt được sự khác nhau cơ bản giữa tỉ số và tỉ số phần trăm; còn lẫn lộn giữa đại lượng đem ra so sánh và đại lượng chọn làm đơn vị so sánh (đơn vị gốc, hay đơn vị chuẩn) dẫn đến kết quả tìm ra sai hoặc là việc tính tỉ số phần trăm của 2 số khi thực hiện phép chia còn dư mới, một số HS còn bỏ ngõ trong việc lấy số chữ số trong phần thập phân của thương,... Để khắc phục những vấn đề nêu trên, bài viết này giúp HS có cách nhìn nhận đúng và có phương pháp giải phù hợp cho từng dạng toán đó.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Phương pháp nghiên cứu lý thuyết qua tài liệu: sách nâng cao và các chuyên đề số học, tài liệu tham khảo có liên quan tới lĩnh vực nghiên cứu... để thu thập và xử lý thông tin có liên quan.

Phương pháp đặt vấn đề, giải quyết vấn đề thông qua việc phân tích, tổng hợp các tài liệu thu thập.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số kiến thức cần lưu ý

3.1.1 Khái niệm về tỉ số phần trăm

Tỉ số của hai số là thương của phép chia số a cho số b với b khác 0, được viết dưới dạng $\frac{a}{b}$ hoặc $a : b$. Trong đó, a có thể là một số tự nhiên, một phân số, một số thập phân hoặc hỗn số. Còn b là 100.

Tỉ số phần trăm chính là tỉ số của hai số mà ở đó ta sẽ quy mẫu số của tỉ số về số 100. Tỉ số phần trăm thường được sử dụng để biểu thị độ lớn tương đối của một lượng này so với lượng khác. Ví dụ: $\frac{1}{100} = 1\%$, $\frac{25}{100} = 25\%$

Ký hiệu thường dùng là “%” - ký hiệu phần trăm. Ví dụ: 50% (đọc là “năm mươi phần trăm”) tương đương với $\frac{50}{100}$, nói cách khác là 0,5.

Để biểu diễn phần trăm của một số a với a là số tự nhiên hoặc số thập phân, ta dùng ký hiệu:

$$a : 100 \text{ hoặc } \frac{a}{100} = a\% \text{ Ví dụ: } \frac{15}{100} = 15\%$$

Trong toán học, phần trăm là tỉ số thể hiện dưới dạng phân số có mẫu số là 100. Tương tự, một số hệ thống diễn đạt phân số có mẫu số là 1.000 được gọi là hệ thống phần nghìn. Phần trăm được sử dụng để biểu thị độ lớn tương đối của một lượng so với một lượng khác.

Cụ thể đại lượng thứ nhất thường thể hiện phần tương ứng hoặc phần thay đổi so với đại lượng thứ hai.

Ví dụ: Một số tiền 50.000 đồng sau khi lãi tăng thêm 3 800 đồng, như vậy số tiền tăng lên một phần bằng $\frac{3800}{50000} = 0,076$ lần số tiền ban đầu. Nếu diễn đạt theo phần trăm, ta nói số tiền 50.000 đồng đã lãi thêm 7,6%.

3.1.2. Các dạng toán về tỉ số phần trăm.

Bài toán về tỉ số phần trăm có 3 dạng cơ bản như sau:

Dạng 1: Bài toán về tìm tỉ số phần trăm của hai số.

Dạng 2: Bài toán về tìm giá trị một số phần trăm của một số.

Dạng 3: Bài toán về tìm một số biết giá trị một số phần trăm của số đó.

3.1.3. Hướng dẫn học sinh các bước để giải toán có lời văn về tỉ số phần trăm.

a. Tổ chức cho học sinh hoạt động nắm vững các khái niệm toán học, cấu trúc phép tính, thuật ngữ toán học.....

b. Tổ chức cho học sinh thực hiện các bước giải toán:

Bước 1: Tổ chức cho học sinh tìm hiểu nội dung bài toán bằng các thao tác:

- Đọc bài toán: Tùy từng bài toán mà cho học sinh đọc theo nhiều cách khác nhau: Đọc to, đọc nhỏ, đọc thầm, đọc bằng mắt...

- Tìm hiểu một số từ, thuật ngữ quan trọng như: Thực hiện một số phần trăm kế hoạch, tiền vốn, tiền bán, tiền lãi, số phần trăm lãi, lãi suất tiết kiệm... để học sinh hiểu nội dung, nắm được yêu cầu của đề bài.

Bước 2: Hướng dẫn cho học sinh cách giải bài toán bằng các thao tác:

- Tóm tắt bài toán (có thể tóm tắt bằng lời, bằng hình vẽ).

- Cho học sinh diễn đạt lại đề bài thông qua tóm tắt.

- Lập kế hoạch giải bài toán: Xác định trình tự giải bài toán xuất phát từ câu hỏi của bài toán đi đến các yếu tố đã cho, xác lập mối quan hệ giữa điều kiện đã cho với yêu cầu bài toán phải tìm và tìm được đúng phép tính số học thích hợp. Dựa vào các kiến thức đã học để tìm ra cách giải bài toán.

Bước 3: Hướng dẫn học sinh thực hiện cách giải và trình bày giải bằng các thao tác:

- Thực hiện phép tính đã xác định.

- Viết câu lời giải.

- Viết phép tính tương ứng.

- Viết đáp số.

- Kiểm tra bài giải: Kiểm tra số liệu, tóm tắt, phép tính, câu lời giải và kết quả cuối cùng có đúng với yêu cầu bài toán hay không.

Bước 4: Tổ chức cho các em rèn kỹ năng giải toán: Sau khi học sinh đã biết cách giải toán (có kỹ năng giải toán), cho học sinh vận dụng các kỹ năng vào giải các bài toán trong vở bài tập theo các hình thức khác nhau: Cá nhân, cặp đôi, nhóm... và tùy từng dạng bài mà rèn kỹ năng theo từng bước hoặc giải cả bài.

Bước 5: Rèn năng lực khái quát hóa giải toán.

- Tổ chức cho học sinh giải bài toán nâng dần mức độ phức tạp.

- Giải bài toán có nhiều cách giải khác nhau.

- Giải bài toán phải xét tới nhiều khả năng xảy ra để chọn được cách giải thích hợp.

3.2. Ứng dụng giải một số bài toán về tỉ số phần trăm.

Bài 1: Cho tam giác ABC vuông ở A. Cạnh AB là 12 cm. 50% của cạnh AB là 60% của AC. Tính diện tích tam giác ABC.

Lời giải:

$$\text{Đôi } 50\% = \frac{1}{2}$$

$$\text{Một nửa của cạnh AB có độ dài là: } 12 \times \frac{1}{2} = 6 \text{ (cm)}$$

$$\text{Đôi } 60\% = \frac{3}{5}$$

$$\text{Cạnh AC dài là: } 6: \frac{3}{5} = 10 \text{ (cm)}$$

$$\text{Diện tích tam giác ABC là: } 12 \times 10: 2 = 60 \text{ (cm}^2\text{)}$$

Đáp số: 60 cm²

Bài 2: Năm 2022 Việt nam sản xuất được 40 triệu tấn gạo. 16% số gạo đó được xuất khẩu. Giá mỗi ki-lô-gam gạo xuất khẩu là 12.000 đồng. Nếu tỉ giá giữa đô la Mỹ và tiền đồng Việt Nam là 1 đô la = 22 300 đồng thì số tiền xuất khẩu gạo của Việt Nam năm 2022 là bao nhiêu đô la?

Lời giải:

Số gạo xuất khẩu của Việt Nam năm 2022 là:

$$40: 100 \times 16 = 6,4 \text{ (triệu tấn)}$$

Đổi: 6,4 triệu tấn = 6 400.000.000 kg

Tổng số tiền xuất khẩu gạo năm 2022 của Việt Nam là:

$$12.000 \times 6\,400.000.000 = 76\,800.000.000.000 \text{ (đồng)}$$

Số tiền xuất khẩu gạo năm 2016 của Việt Nam tính bằng đô la Mỹ là:

$$76\,800.000.000.000 : 22\,300 = 3\,443\,946\,188 \text{ (đô la Mỹ)}$$

Đáp số: 3 443 946 188 (đô la Mỹ)

Bài 3: Nước Mỹ có 165.000.000 người trong độ tuổi lao động. Tháng 1/2022 cả nước có 6,6% số người trong độ tuổi lao động bị thất nghiệp, tháng 2/2022 số người thất nghiệp là 6,5%. Hỏi trong tháng 2/2022 có thêm bao nhiêu người lao động có việc làm ?

Lời giải:

Số người thất nghiệp trong tháng 1 là:

$$165.000.000 \times 6,6 : 100 = 10\,890.000 \text{ (người)}$$

Số người thất nghiệp trong tháng 2 là:

$$165.000.000 \times 6,5 : 100 = 10\,725.000 \text{ (người)}$$

Trong tháng 2/2022, số người lao động có thêm việc làm là:

$$10\,890.000 - 10\,725.000 = 165.000 \text{ (người)}$$

Đáp số: 165.000 người

Bài 4: Mai làm nghề tiếp thị mỹ phẩm tại nhà. Cô ấy được nhận 45% tiền hoa hồng trên số hàng bán được. Tìm số đô la Mỹ hoa hồng Mai nhận được nếu cô ấy bán được \$385,8. Nếu tỉ giá giữa đô la Mỹ và tiền đồng Việt Nam là 1 đô la = 22 300 đồng thì số tiền đồng Việt Nam mà cô ấy nhận được là bao nhiêu?

Lời giải:

$$\text{Số đô la Mỹ mà Mai nhận được là: } \$385,8 \times 0,45 = \$173,61$$

$$\text{Số tiền đồng Việt Nam mà cô ấy nhận được là: } 22\,300 \times \$173,61 = 3\,871\,503 \text{ (đồng)}$$

Đáp số: Nông trường Mộc Châu: 3.000 con

Nông trường Ba Vì: 2.000 con

Bài 5: Trong cùng một năm, mật độ dân số của một phường nội thành Hà Nội là 2 190 người/k², mật độ dân số của một xã ngoại thành Hà Nội là 180 người/km².

a) Biết diện tích của phường là 1,9 km² và diện tích của xã là 4,5km². Hỏi số dân của xã bằng bao nhiêu phần trăm số dân của phường?

b) Nếu muốn tăng mật độ dân số của xã lên 210 người/km² thì số dân của xã phải tăng thêm bao nhiêu người?

Lời giải:

a) Số dân của phường là: $2\,190 \times 1,9 = 4\,161$ (người).

Số dân của xã là: $180 \times 4,5 = 810$ (người).

Tỉ số phần trăm số dân của xã so với số dân của phường là:

$810: 4\,161 \approx 0,1947 = 19,47\%$

b) Số dân của xã phải tăng thêm số người là: $(210 - 180) \times 4,5 = 135$ (người).

Đáp số: a) $\approx 19,47\%$; b) 135 người.

Bài tập 6: Nước Hà Lan rộng 41 548 km², năm 2016 dân số Hà Lan là 16 655.000 người, 27% diện tích Hà Lan nằm dưới mực nước biển, 60% dân số Hà Lan sống trong vùng đất thấp dưới mực nước biển. Tính mật độ dân số người/hect-a sống ở vùng đất thấp dưới mực nước biển? (làm tròn đến chữ số đơn vị)

Lời giải:

Đổi: $41\,548 \text{ km}^2 = 4\,154\,800 \text{ ha}$

Diện tích nằm dưới mực nước biển của Hà Lan là:

$4\,154\,800 \times 27: 100 = 1\,121\,796$ (ha)

Số dân Hà Lan sống dưới mực nước biển là:

$16\,655.000: 100 \times 60 = 9\,993.000$ (người)

Mật độ dân số Hà Lan ở vùng đất thấp dưới mực nước biển là:

$9\,993.000: 1\,121\,796 = 9$ (người/ha)

Đáp số: 9 người/ha

Bài 7: Năm 2016 Việt Nam có 6.000 ha trồng hoa xuất khẩu. Mỗi hecta bình quân trồng được 750.000 cành mỗi năm. 22% số hoa đó dành cho xuất khẩu với giá bình quân 60.000 đô la Mỹ (USD) thu về từ một triệu cành. Hãy tính số tiền thu được từ xuất khẩu hoa năm 2016 ra tiền Việt Nam (tỉ giá 1 đô la Mỹ = 22 300 đồng Việt Nam)

Lời giải:

Trong năm 2016 Việt Nam trồng được số cành hoa là:

$750.000 \times 6.000 = 4\,500.000.000$ (cành)

Số cành hoa dành cho xuất khẩu là:

$$4\,500.000.000 \times 100 : 22 = 990.000.000 \text{ (cánh)}$$

Số đô la Mỹ thu về từ xuất khẩu hoa là:

$$60.000 \times (990.000.000 : 1.000.000) = \$59\,400.000$$

Số tiền đồng Việt Nam thu về từ xuất khẩu hoa là:

$$22\,300 \times 59\,400.000 = 1\,324\,620.000.000 \text{ (đồng)}$$

Đáp số: 1 324 620.000.000 (đồng)

Bài 8: Việt Nam có 760 đô thị, bình quân mỗi đô thị 37 100 người. Dân số cả nước là 90.000.000 người. Có 70% dân số đô thị được dùng nước máy, bình quân 100 lít/người/ngày.

a. Ước lượng dân số đô thị bằng bao nhiêu phần trăm dân số cả nước?

b. Tính lượng nước máy cần cho các đô thị cả nước mỗi ngày (tính theo mét khối)

Lời giải:

a. Số người sống ở đô thị là: $37.000 \times 760 = 28\,120.000$ (người)

Tỉ số phần trăm của dân số đô thị và dân số cả nước là: $28 : 87 \times 100\% = 32\%$

b. Số dân đô thị dùng nước máy là: $28\,120.000 : 100 \times 70 = 19\,684.000$ (người)

Lượng nước máy cần cho các đô thị cả ngày là:

$$100 \times 19\,684.000 = 1\,968\,400.000 \text{ (l)} = 1\,968\,400 \text{ (m}^3\text{)}$$

Đáp số: 32%; 1 968 400 m³

Bài 9: Nước Hà Lan rộng 41 548 km², năm 2016 dân số Hà Lan là 16 655.000 người, 27% diện tích Hà Lan nằm dưới mực nước biển, 60% dân số Hà Lan sống trong vùng đất thấp dưới mực nước biển. Tính mật độ dân số người/héc-ta sống ở vùng đất thấp dưới mực nước biển? (làm tròn đến chữ số đơn vị)

Lời giải:

Đổi: $41\,548 \text{ km}^2 = 4\,154\,800 \text{ ha}$

Diện tích nằm dưới mực nước biển của Hà Lan là: $4\,154\,800 \times 27 : 100 = 1\,121\,796 \text{ (ha)}$

Số dân Hà Lan sống dưới mực nước biển là: $16\,655.000 : 100 \times 60 = 9\,993.000$ (người)

Mật độ dân số Hà Lan ở vùng đất thấp dưới mực nước biển là:

$$9\,993.000 : 1\,121\,796 = 9 \text{ (người/ha)}$$

Đáp số: 9 người/ha

Bài 10: Năm 2022 Việt Nam có 6.000 ha trồng hoa xuất khẩu. Mỗi hec-ta bình quân trồng được 750.000 cành mỗi năm. 22% số hoa đó dành cho xuất khẩu với giá bình quân 60.000 đô la Mỹ (USD) thu về từ một triệu cành. Hãy tính số tiền thu được từ xuất khẩu hoa năm 2022 ra tiền Việt Nam (tỉ giá 1 đô la Mỹ = 22 300 đồng Việt Nam)

Lời giải:

Trong năm 2016 Việt Nam trồng được số cành hoa là:

$$750.000 \times 6.000 = 4\,500.000.000 \text{ (cành)}$$

Số cành hoa dành cho xuất khẩu là:

$$4\,500.000.000 \times 22\% = 990.000.000 \text{ (cành)}$$

Số đô la Mỹ thu về từ xuất khẩu hoa là:

$$60.000 \times (990.000.000 : 1.000.000) = \$59\,400.000$$

Số tiền đồng Việt Nam thu về từ xuất khẩu hoa là:

$$22\,300 \times 59\,400.000 = 1\,324\,620.000.000 \text{ (đồng)}$$

Đáp số: 1 324 620.000.000 (đồng)

Bài 11: Việt Nam có 760 đô thị, bình quân mỗi đô thị 37 100 người. Dân số cả nước là 90.000.000 người. Có 70% dân số đô thị được dùng nước máy, bình quân 100 lít/người/ ngày.

- Ước lượng dân số đô thị bằng bao nhiêu phần trăm dân số cả nước?
- Tính lượng nước máy cần cho các đô thị cả nước mỗi ngày (tính theo mét khối)

Lời giải:

a. Số người sống ở đô thị là: $37.100 \times 760 = 28\,120.000$ (người)

Tỉ số phần trăm của dân số đô thị và dân số cả nước là: $28\,120 : 87 \times 100\% = 32\%$

b. Số dân đô thị dùng nước máy là: $28\,120.000 : 100 \times 70 = 19\,684.000$ (người)

Lượng nước máy cần cho các đô thị cả ngày là:

$$100 \times 19\,684.000 = 1\,968\,400.000 \text{ (l)} = 1\,968\,400 \text{ (m}^3\text{)}$$

Đáp số: 32%; 1 968 400 m³

Bài 12: Diện tích trái đất là 510 triệu km². Trong đó 70,78 % là diện tích các đại dương. Dân số thế giới hiện nay là 7,5 tỉ người.

a. Hãy tính bình quân mỗi người trên trái đất có bao nhiêu hec-ta đất?

b. Mỗi năm trái đất bị sa mạc hóa 50.000 ha. Hỏi với tốc độ như vậy thì sau 50 năm diện tích bị sa mạc hóa là bao nhiêu ki-lô-mét vuông?

c. Mỗi héc-ta bị sa mạc hóa sẽ bị thiệt hại là 800.000 đô la Mỹ. Hỏi số tiền thiệt hại trong 50 năm sa mạc hóa là bao nhiêu tỉ đô la Mỹ?

Lời giải:

a. Diện tích các lục địa chiếm: $100\% - 70,78\% = 29,22\%$ (tổng diện tích)

Diện tích các lục địa là: $510.000.000: 100 \times 29,22 = 149\,022.000 \text{ (km}^2\text{)}$

Đổi: $149\,022.000 \text{ km}^2 = 14\,902\,200.000 \text{ ha}$

Bình quân mỗi người trên trái đất có số héc-ta đất là:

$14\,902\,200.000: 7\,500.000.000 = 1,99 \text{ (ha)}$

b. Sau 50 năm diện tích bị sa mạc hóa là:

$50.000 \times 50 = 2\,500.000 \text{ (ha)} = 25.000 \text{ (km}^2\text{)}$

c. Số tiền thiệt hại sau 50 năm bị sa mạc hóa là:

$8.000.000 \times 2\,500.000 = 2.000.000.000.000 \text{ (đô la Mỹ)}$

Đáp số: a. 2,13 ha

b. 25.000 km²

c. 2.000 tỉ đô la Mỹ

Bài 13: Mỗi ngày trung bình một người dân đô thị thải ra 1 kg rác, một người dân nông thôn thải ra 0,7 kg rác. Dân số nước ta là 90.000.000 người, có khoảng 32% là dân đô thị. Hỏi:

a. Mỗi ngày nước ta thải ra bao nhiêu tấn rác?

b. Nếu mỗi toa tàu chở được 29 tấn rác thì cần bao nhiêu toa tàu như thế để chuyển hết số tấn rác đó?

Lời giải:

a. Số dân đô thị là: $90.000.000: 100 \times 32 = 28\,800.000 \text{ (người)}$

Mỗi ngày người dân đô thị thải ra số rác là:

$1 \times 28\,800.000 = 28\,800.000 \text{ (kg)} = 28\,800 \text{ (tấn)}$

Số dân nông thôn là:

$90.000.000 - 28\,800.000 = 61\,200.000 \text{ (người)}$

Mỗi ngày người dân nông thôn thải ra số rác là:

$0,7 \times 61\,200.000 = 42\,840.000 \text{ (kg)} = 42\,840 \text{ (tấn)}$

Mỗi ngày nước ta thải ra số tấn rác là?

$$28\ 800 + 42\ 840 = 71\ 640 \text{ (tấn)}$$

b. Ta có: $71\ 640 : 29 = 2\ 470$ (dư 10)

Cần 1 toa tàu để chở nốt 10 tấn rác

Vậy cần tất cả số toa tàu để chở rác là:

$$2\ 470 + 1 = 2\ 471 \text{ (toa tàu)}$$

Đáp số: a. 71 640 tấn; b. 2 471 toa

Bài 14: Bạn Bình mua hai đôi giày nên đều bị nhỏ nên Bình bán lại hai đôi giày đó. Mỗi đôi giày đều bán với giá 300.000 đồng, trong đó một đôi bán được nhiều hơn 20% giá mua, đôi còn lại bán được ít hơn 20% giá mua. Hỏi Bình có lãi hay bị lỗ và lãi hay lỗ bao nhiêu tiền?

Lời giải:

Tỉ số phần trăm giá bán và giá mua của đôi giày thứ nhất là:

$$100\% + 20\% = 120\% \text{ (giá mua)}$$

Giá mua đôi giày thứ nhất là:

$$300.000 : 120 \times 100 = 250.000 \text{ (đồng)}$$

Tỉ số phần trăm giá bán và giá mua của đôi giày thứ hai là:

$$100\% - 20\% = 80\%$$

Giá mua đôi giày thứ hai là:

$$300.000 : 80 \times 100 = 375.000 \text{ (đồng)}$$

Tổng số tiền mua hai đôi giày là:

$$250.000 + 375.000 = 625.000 \text{ (đồng)}$$

Tổng số tiền bán hai đôi giày là:

$$300.000 \times 2 = 600.000 \text{ (đồng)}$$

Bình lỗ số tiền là:

$$625.000 - 600.000 = 25.000 \text{ (đồng)}$$

Đáp số: 25.000 (đồng)

Bài 15: Trong một trường học có 72% học sinh biết tiếng Trung Quốc, 65% học sinh biết tiếng Anh, 10 % không biết cả tiếng Trung Quốc lẫn tiếng Anh

Lời giải:

Số học sinh biết ngoại ngữ chiếm:

$$100\% - 10\% = 90\% \text{ (số học sinh toàn trường)}$$

Số học sinh chỉ biết tiếng Trung Quốc chiếm:

$$90\% - 65\% = 25\% \text{ (số học sinh toàn trường)}$$

Số học sinh biết cả tiếng Trung Quốc lẫn tiếng Anh chiếm:

$$72\% - 25\% = 47\% \text{ (số học sinh toàn trường)}$$

Đáp số: 47%

Bài 16: Lan, An và Mai mỗi bạn có một hộp để đựng bi. Số bi trong hộp của Lan nhiều gấp 3 lần số bi trong hộp của An. 9% số bi trong hộp của Lan được lấy ra để cho vào hộp của Mai, 21% số bi trong hộp của An được lấy ra để bỏ vào hộp của Mai. Sau khi chuyển như vậy thì trong hộp của Mai có 248 bi, nhiều hơn 24% số bi mà lúc đầu có trong hộp của Mai. Hỏi lúc đầu trong hộp của Lan có bao nhiêu bi?

Lời giải:

Cách 1:

Coi số bi trong hộp của Mai lúc đầu là 100% thì số bi trong hộp của Mai sau khi chuyển đổi so với lúc đầu là: $100\% + 24\% = 124\%$

$$\text{Số bi trong hộp của Mai lúc đầu là: } 248 : 124 \times 100 = 200 \text{ (bi)}$$

$$\text{Số bi trong hộp của Lan và An được bỏ thêm vào hộp của Mai là: } 248 - 200 = 48 \text{ (bi)}$$

Vì số bi trong hộp của Lan nhiều gấp 3 lần số bi trong hộp của An nên 21% số bi trong hộp của An so với số bi trong hộp của Lan là: $21\% : 3 = 7\%$

$$\text{Số bi được bỏ thêm vào hộp của Mai là: } 9\% + 7\% = 16\% \text{ (số bi trong hộp của Lan)}$$

Hay 16% số bi trong hộp của Lan là 48 bi.

$$\text{Vậy lúc đầu trong hộp của Lan có số bi là: } 48 : 16 \times 100 = 300 \text{ (bi)}$$

Đáp số: 300 bi

Cách 2:

Coi số bi trong hộp của Mai lúc đầu là 100% thì số bi trong hộp của Mai sau khi chuyển đổi so với lúc đầu là:

$$100\% + 24\% = 124\%$$

$$\text{Số bi trong hộp của Mai lúc đầu là: } 248 : 124 \times 100 = 200 \text{ (bi)}$$

Số bi trong hộp của Lan và An được bỏ thêm vào hộp của Mai là: $248 - 200 = 48$ (bi)

Vì số bi trong hộp của Lan nhiều gấp 3 lần số bi trong hộp của An nên 9% số bi trong hộp của Lan so với số bi trong hộp của An là: $9\% \times 3 = 27\%$

Số bi được bỏ thêm vào hộp của Mai là: $21\% + 27\% = 48\%$

Hay 48% số bi trong hộp của An là 48 bi.

Lúc đầu số bi trong hộp của Lan: $48: 48 \times 100 = 100$ (bi)

Vậy lúc đầu số bi trong hộp của Lan là: $100 \times 3 = 300$ (bi)

Đáp số: 300 bi.

Bài 17: Năm 2018 tuổi của mẹ gấp 7 lần tuổi của con gái. Đến năm 2023 tuổi của con gái bằng 25% số tuổi của mẹ. Hỏi con gái sinh năm nào? Mẹ sinh năm nào?

Lời giải:

Vì $7 - 1 = 6$ nên năm 2018 hiệu số tuổi hai mẹ con gấp 6 lần tuổi con gái.

Đổi $25\% = \frac{1}{4}$

Năm 2023 tuổi con gái bằng $\frac{1}{4}$ tuổi mẹ tức là tuổi mẹ gấp 4 lần tuổi con gái.

Vì $4 - 1 = 3$ nên năm 2023 tuổi của hai mẹ con gấp 3 lần tuổi của con gái.

Vì hiệu số tuổi của mẹ và con gái không thay đổi nên tuổi của con gái năm 2023 gấp 2 lần tuổi của con gái năm 2018.

Khoảng thời gian từ năm 2018 đến năm 2023 là: $2023 - 2018 = 5$ (năm)

Tuổi của con gái năm 2018 là: $5: (2 - 1) \times 1 = 5$ (tuổi)

Năm sinh của con gái là: $2018 - 5 = 2013$

Tuổi mẹ năm 2018 là: $5 \times 7 = 35$ (tuổi)

Năm sinh của mẹ là: $2018 - 35 = 1983$

Đáp số: 1983.

Bài 18: Một cửa hàng bán bánh kẹo còn một số mứt không bán hết trong Tết, cửa hàng phải hạ giá 15%. Vẫn không bán được, cửa hàng lại hạ giá 15% giá đã hạ và bán hết số mứt đó. Tuy vậy, cửa hàng vẫn còn lãi 15,6%. Hỏi trong Tết cửa hàng đó được lãi bao nhiêu phần trăm?

Lời giải

Coi giá bán trong Tết là 100% thì giá định bán sau lần hạ thứ nhất là 85% và giá bán sau lần hạ thứ hai là 72,25%. Cửa hàng vẫn còn lãi 15,6%, tức là bán được:

$$100\% + 15,6\% = 115,6\% \text{ (giá vốn)}$$

$$\text{Số tiền lãi tính theo giá vốn là: } 100: 72,25 \times 115,6 = 160\% \text{ (giá vốn)}$$

$$\text{Vậy trong Tết cửa hàng đó được lãi là: } 160\% - 100\% = 60\%$$

Đáp số: 60%

Bài 19: Trong dịp Tết Trung thu, các cửa hàng tìm cách đưa ra hình thức khuyến mại để thu hút khách hàng. Cửa hàng “Uy tín” quyết định giảm giá 20% tất cả các mặt hàng. Cửa hàng “Chất lượng” đưa ra hình thức khuyến mại “Mua 3 tặng 1”. Hỏi:

a. Với giá ban đầu của một chiếc áo là 220.000 đồng thì giá chiếc áo sau khi khuyến mại ở cửa hàng nào rẻ hơn?

b. Mua ở cửa hàng “Chất lượng” với số lượng hàng thế nào sẽ có lợi nhất?

Lời giải

a. Giá chiếc áo ở cửa hàng “Uy tín” sau khi khuyến mại bằng số phần trăm ban đầu là:

$$100\% - 20\% = 80\%$$

Giá chiếc áo ở cửa hàng “Uy tín” sau khi khuyến mại là:

$$220.000: 100 \times 80 = 176.000 \text{ (đồng)}$$

Giá chiếc áo ở cửa hàng “Chất lượng” sau khi khuyến mại là:

$$220.000 \times 3: 4 = 165.000 \text{ (đồng)}$$

Vì 165.000 đồng < 176.000 đồng nên giá chiếc áo sau khi khuyến mại ở cửa hàng “Chất lượng” rẻ hơn ở cửa hàng “Uy tín”.

b. Vì cửa hàng “Chất lượng” đưa ra hình thức khuyến mại “mua 3 tặng 1” nên nếu mua với số lượng là số chia hết cho 3 sẽ có lợi nhất.

Đáp số: a. Cửa hàng “Chất lượng”

b. Số chia hết cho 3

Bài 20: Bác An mua 600 cái bát. Khi chuyên chở đã có 60 cái bát bị vỡ. Mỗi cái bát còn lại Bác An bán với giá 10.000 đồng và được lãi 12,5% so với số tiền mua bát. Hỏi giá tiền mua mỗi tá bát là bao nhiêu đồng?

Lời giải

$$\text{Số bát còn lại là: } 600 - 60 = 540 \text{ (cái)}$$

$$\text{Số tiền bán được là: } 540 \times 10.000 = 5\,400.000 \text{ (đồng)}$$

Số tiền bán được lãi 12,5% so với số tiền mua bát nên số tiền lãi là:

$$12,5\% + 100\% = 112,5\% \text{ (so với số tiền mua bát)}$$

$$\text{Số tiền mua bát là: } 5\,400.000 \times 100 : 112,5 = 4\,800.000 \text{ (đồng)}$$

$$\text{Giá tiền mua mỗi tá bát là: } 4\,800.000 : 600 \times 12 = 96.000 \text{ (đồng)}$$

Đáp số: 96.000 đồng

4. Kết luận

Đối với HS tiểu học thì tư duy trực quan và hình tượng chiếm ưu thế, nhận thức của các em chủ yếu là nhận thức trực quan cảm tính; khả năng phân tích, tổng hợp, làm rõ mối liên hệ giữa các kiến thức trong quá trình lĩnh hội tri thức mới cũng như trong thực hành chưa sâu sắc. Đặc biệt, để giải những bài toán thực tế về tỉ số phần trăm đòi hỏi tính sáng tạo và tính toán tốt trong tiêu dùng cũng như bước đầu làm quen với một số khái niệm tài chính. Do vậy, để giúp HS lớp 5 học tốt môn Toán về Tỉ số phần trăm, GV cần tập luyện cho HS có thói quen phân tích, nhận diện các dạng toán trước khi đưa ra cách giải; có sự gợi ý, hướng dẫn để HS hiểu ý nghĩa của tỉ số phần trăm trong từng tình huống cụ thể, thiết kế một số bài toán tích hợp về Tỉ số phần trăm nhằm giúp các em phát huy tính sáng tạo, khả năng suy luận, tạo không khí lớp học sôi nổi, hào hứng,...; qua đó góp phần nâng cao chất lượng dạy và học.

Lời cảm ơn

Em xin gửi lời cảm ơn chân thành tới các thầy cô giáo trường Đại học Tân Trào, các thầy cô giáo khoa Giáo dục Tiểu học đã tạo điều kiện cho em trong suốt thời gian học tập và nghiên cứu tại trường. Đặc biệt, em xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới ThS. Nguyễn Tuyết Nga, người đã hướng dẫn, động viên, tận tình giúp đỡ khi em thực hiện nghiên cứu.

Do thời gian và trình độ còn hạn chế nên bài báo không tránh khỏi những thiếu sót. Em rất mong nhận được sự đóng góp của quý thầy cô và các bạn để bài báo được Hoàn thiện hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ann L. Brown, *Phương pháp học tập tối ưu*, Ủy ban Khoa học về hành vi - xã hội giáo dục, 2007.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Sách giáo khoa Toán tiểu học*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2015.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Sách giáo khoa Toán 6*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2015.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Toán tuổi thơ 1* (dành cho cấp Tiểu học), NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2015.
- [5] Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Toán tuổi thơ 2* (dành cho cấp Trung học cơ sở), NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2015.

- [6] Dương Quốc Việt, Đàm Văn Nhi, *Cơ sở lý thuyết số và đa thức*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2003.
- [7] Đỗ Đình Hoan (chủ biên) - Nguyễn Áng - Đỗ Tiến Đạt (2007). *Hỏi - Đáp về dạy học Toán 5*. NXB Giáo dục.
- [8] Đỗ Trung Hiệu - Đỗ Đình Hoan - Vũ Dương Thụy - Vũ Quốc Chung (1995). *Phương pháp dạy học môn Toán ở tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm.
- [9] Hoàng Chúng, *Số học - Bà chúa của toán học*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 1997.
- [10] Kiều Đức Thành (chủ biên, 2001). *Một số vấn đề về nội dung và phương pháp dạy học môn Toán ở tiểu học*. NXB Giáo dục.
- [11] Nguyễn Bá Kim, *Phương pháp dạy học môn Toán*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội, 2002.
- [12] Phan Trọng Ngọ - Nguyễn Đức Hương (2001). *Các lý thuyết phát triển tâm lý*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [13] Trần Diên Hiên (chủ biên, 2018). *Bài tập phát triển năng lực*. NXB Giáo dục Việt Nam.

NÂNG CAO NĂNG LỰC ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC, TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

Đỗ Thị Hảo, Đỗ Thu Hương, Hà Hồng Loan

Khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Hiện nay, công nghệ thông tin đang phát triển rất mạnh mẽ, được đánh giá là động lực chủ yếu cho sự phát triển kinh tế xã hội và là nhân tố quan trọng thúc đẩy phát triển giáo dục và đào tạo. Những thành tựu của công nghệ thông tin trong lĩnh vực giáo dục đã làm thay đổi tính chất cũng như hiệu quả các hoạt động học tập. Nghiên cứu những ứng dụng của công nghệ thông tin trong học tập của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học một cách khoa học, đồng bộ sẽ góp phần đổi mới phương pháp học tập, nâng cao hiệu quả chất lượng học tập của sinh viên. Bài viết trình bày về nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập của sinh viên ngành giáo dục Tiểu học, trường Đại học Tân Trào.

***Từ khóa:** năng lực, ứng dụng công nghệ thông tin, học tập, sinh viên, trường ĐH Tân Trào*

IMPROVING INFORMATION TECHNOLOGY APPLICATION SKILLS IN THE STUDY OF PRIMARY EDUCATION MAJORS, TAN TRAO UNIVERSITY

Abstract: Currently, information technology is developing very strongly, considered as the main driving force for socio-economic development and an important factor in promoting education and training. The achievements of information technology in education have changed the nature and effectiveness of learning activities. Scientifically researching the applications of information technology in learning of students majoring in Primary Education will contribute to renewing learning methods and improving the quality of learning for students. This article presents the enhancement of IT application skills in learning for students majoring in Primary Education at Tan Trao University.

***Keywords:** skills, information technology applications, learning, students, Tan Trao University*

1. MỞ ĐẦU

Ngày nay, cùng với sự phát triển của khoa học công nghệ, lĩnh vực công nghệ thông tin cũng đã, đang và không ngừng có các bước phát triển đột phá mới, tác động đến nhiều lĩnh vực của xã hội, trong đó có giáo dục. Công nghệ thông tin đã tác động mạnh mẽ đến phương pháp truyền đạt tri thức tới người học của mô hình giáo dục hiện đại. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập ở trường đại học nói chung và ứng dụng công

nghệ thông tin trong học tập ở trường Đại học Tân Trào nói riêng nhằm đổi mới phương pháp học tập để phát huy tính tích cực trong học tập của sinh viên góp phần nâng cao chất lượng đào tạo đang là xu hướng của giáo dục hiện đại.

Năng lực ứng dụng công nghệ thông tin có vai trò quan trọng đối với sinh viên, đặc biệt trong bối cảnh công nghệ thông tin bùng nổ như hiện nay. Trên cơ sở phân tích bối cảnh đổi mới giáo dục tiểu học hiện nay và làm rõ những yêu cầu về năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, tác giả đề xuất các biện pháp phát triển năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học tại trường Đại học Tân Trào nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Trong bối cảnh của sự bùng nổ về khoa học công nghệ thì việc nâng cao năng lực cho SV đặc biệt là năng lực sử dụng CNTT, tiến tới xã hội toàn cầu, công dân toàn cầu là một nhiệm vụ vô cùng cấp thiết. Xuất phát từ cơ sở lý luận và thực tiễn nêu trên, tôi chọn vấn đề: “Nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, trường Đại học Tân Trào”.

2. LỊCH SỬ VẤN ĐỀ

Có nhiều công trình nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước liên quan đến đề tài ở những mức độ khác nhau. Về cơ bản có thể chia thành hai nhóm sau:

2.1. Trên thế giới

Giáo dục dựa trên năng lực nổi lên từ những năm 1970 ở Mỹ. Với hình thái này, giáo dục hướng tới việc đo lường chính xác kiến thức, kỹ năng và thái độ của người học sau khi kết thúc mỗi chương trình học (Guskey, 2005). Rất nhiều nhà nghiên cứu cho rằng giáo dục dựa trên năng lực là dành cho giáo dục dạy nghề (Gonczi, Hager & Athanasou, 1993) và công nghệ thông tin (Mulder, Weigel & Collin, 2007). Tuy nhiên, thực tế cho thấy giáo dục theo năng lực không chỉ dành cho dạy nghề. Trong những thập kỷ gần đây với sự phát triển mạnh của khoa học kỹ thuật cũng như tri thức, giáo dục nếu chỉ hướng tới việc nắm vững kiến thức là không đủ bởi kiến thức hôm qua còn mới, hôm nay đã trở thành lạc hậu. Do đó, nhiều hệ thống giáo dục đã hướng tới việc giáo dục để người học có đủ khả năng làm chủ kiến thức và sử dụng kiến thức để giải quyết các vấn đề trong khoa học cũng như trong thực tế. Vào những năm 70 của thế kỷ XX, các nước xã hội chủ nghĩa nhất là Liên Xô, vấn đề rèn luyện năng lực và năng lực sáng tạo cho học sinh trong nhà trường đặc biệt được quan tâm, như các tác giả I.Ia.Lecne, M.I.Macmutov, M.N.Xkatkin, V.Okon, V.G.Razumovski. Từ cuối thập niên 80 của thế kỷ XX, nhiều nhà giáo dục Mỹ như StevenCohen, Irwin Unger Timothy J. Newby, Judith H, Sandholtz... đã đề cập đến việc sử dụng CNTT theo hướng phát huy tính tích cực của người học trong đó chúng tôi đặc biệt quan tâm một số vấn đề mà các tác giả trên đã đề cập như vai trò của CNTT như là một công cụ hỗ trợ các hoạt động học tập, đề xuất các ý tưởng sư phạm trong quá trình học tập có sự hỗ trợ của phương tiện kỹ thuật theo hướng phát huy vai trò chủ động, tích cực của người học.[1]

2.2. Ở Việt Nam

Ở Việt Nam, thuật ngữ CNTT được định nghĩa trong Nghị quyết số 49/CP của Chính phủ: “là tập hợp các phương pháp khoa học, các phương tiện và công cụ kỹ thuật hiện đại – chủ yếu là máy tính và viễn thông nhằm tổ chức khai thác và sử dụng có hiệu quả nguồn tài nguyên thông tin...”[2]

Từ giữa năm 90 của thế kỷ XX, hướng nghiên cứu về ứng dụng CNTT trong học tập mới bắt đầu được quan tâm. Dù tiếp cận ở góc độ nào, các tác giả đều khẳng định vai trò của CNTT trong việc cải tiến và nâng cao chất lượng học tập. Nhằm tìm ra các giải pháp đẩy mạnh việc ứng dụng CNTT trong học tập, ngành giáo dục nước ta liên tục tổ chức các hội thảo khoa học, nhiều báo cáo đề xuất hình thức, biện pháp; những thuận lợi và khó khăn khi ứng dụng CNTT trong học tập. Một số bài viết liên quan: “Ứng dụng CNTT trong dạy học và ảnh hưởng của nó đối với quá trình học tập của sinh viên”(Nguyễn Thị Hà Lan) đã đề cập tới vai trò quan trọng của máy tính đối với quá trình dạy học, đặc biệt đi sâu vào việc thiết kế bài giảng điện tử trên phần mềm Microsoft Powerpoint[3]. Trong nhiều tài liệu, bài viết của tác giả Nguyễn Mạnh Hưởng đi sâu vào hướng nghiên cứu ứng dụng CNTT. Từ năm 2007, bắt đầu có một số công trình nghiên cứu và bài viết về năng lực của học sinh ở trường phổ thông. Theo tác giả Nguyễn Thị Minh Phương (2007): năng lực của sinh viên được thể hiện ở khả năng thực hiện hành động cá nhân trong việc giải quyết các nhiệm vụ học tập. Năng lực vừa được coi là điểm xuất phát đồng thời là sự cụ thể hóa mục tiêu giáo dục. Vì vậy, những yêu cầu về phát triển năng lực học sinh cần được đặt đúng chỗ của chúng trong mục tiêu giáo dục.[4] Các công trình nghiên cứu thường chỉ xét về năng lực nói chung và việc ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập mà chưa có công trình nào nghiên cứu một cách có hệ thống vấn đề phát triển năng lực sử dụng công nghệ thông tin cho học sinh, sinh viên. Do đó, tôi chọn vấn đề này làm hướng nghiên cứu chính của mình.

3. ĐỐI TƯỢNG VÀ PHẠM VI NGHIÊN CỨU

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của bài viết là sinh viên ngành giáo dục tiểu học, trường Đại học Tân Trào.

3.2. Phạm vi nghiên cứu

- Phạm vi nội dung nghiên cứu: Đề tài chỉ nghiên cứu việc nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học trường Đại học Tân Trào.

- Giới hạn đối tượng và địa điểm khảo sát: Đề tài thực hiện nghiên cứu trên 120 sinh viên:

+ K7: 40 sinh viên (lớp ĐHTH AK7, BK7)

+ K8: 40 sinh viên (lớp ĐHTH BK8)

+ K9: 40 sinh viên (lớp ĐHTH AK9, EK9)

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Sau khi thực hiện nghiên cứu trên 120 sinh viên, kết quả nghiên cứu như sau:

1. Bạn sử dụng bao nhiêu thiết bị điện tử để truy cập internet phục vụ cho học tập?

- 1 thiết bị: 16,9%
- 2 thiết bị: 64,9%
- 3 thiết bị: 13%
- Từ 4 thiết bị: 5,2%

2. Bạn thường sử dụng các thiết bị điện tử để tham gia các hoạt động nào dưới đây?

- Làm bài tập: Có: 93,5% Không: 6,5%
- Kiểm tra điểm: Có: 96,1% Không: 3,9%
- Tìm kiếm thông tin: Có: 96,1% Không: 3,9%
- Soạn bài giảng điện tử: Có: 88,3% Không: 11,7%
- Tìm kiếm giáo trình/ STK bản điện tử: Có: 89,6% Không: 10,4%
- Gửi tin nhắn hoặc email cho GV: Có: 85,7% Không: 14,3%
- Làm bài tập dự án/ thuyết trình: Có: 89,6% Không: 10,4%
- Truy cập phần mềm học tập trong trường học: Có: 96,1% Không: 3,9%
- Giải trí: Nghe nhạc, chơi trò chơi: Có: 93,5% Không: 6,5%

3. Bạn tự đánh giá khả năng sử dụng thiết bị điện tử tìm kiếm thông tin của mình như thế nào?

- Rất tốt: 18,1%
- Tốt: 45,5%
- Bình thường: 36,4%
- Kém: 0%
- Rất Kém: 0%

4. Bạn tự tin vào khả năng tìm kiếm thông tin trên mạng Internet để phục vụ cho việc học tập của mình như thế nào?

- Rất tự tin: 11,7%
- Tự tin: 45,4%
- Bình thường: 42,9%
- Ít tự tin: 0%
- Không tự tin: 0%

5. Bạn đồng ý ở mức độ nào đối với các nhận định dưới đây?

	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Phân vân	Không đồng ý	Hoàn toàn không đồng ý
a. Bạn chỉ dùng điện thoại thông minh để tìm kiếm thông tin cho việc học tập	15,5%	45,5%	13%	24,7%	1,3%
b. Phần lớn thời gian truy cập Internet của bạn dành để tìm thông tin cho việc học tập	13%	50,6%	26%	9,1%	1,3%
c. Phần lớn thời gian truy cập Internet của bạn dành để chơi trò chơi (games)	15,5%	22%	19,5%	40,2%	2,6%
d. Phần lớn thời gian truy cập Internet của bạn dành để nói chuyện và giao tiếp với bạn bè	13%	51,9%	14,3%	20,7%	0%
e. Bạn tìm kiếm các trang mạng (Website) để học và nâng cao năng lực ngoại ngữ (ví dụ: tiếng Anh...)	13%	58,4%	20,7%	7,9%	0%
f. Bạn sử dụng mã quét QR trên điện thoại để truy cập các tài liệu hoặc học liệu trên mạng	14,3%	61%	15,5%	7,9%	1,3%
g. Sử dụng các website/ trang mạng để tìm kiếm thông tin phục vụ việc học tập	15,5%	74%	7,9%	2,6%	0%
h. Sử dụng các ứng dụng trên điện thoại di động để tìm kiếm thông tin việc học tập	15,5%	77,9%	5,2%	1,3%	0%
i. Truy cập các website/ ứng dụng để đọc sách và truyện	15,5%	70,1%	9,1%	3,9%	1,3%
k. Truy cập các website/ ứng dụng trò chơi liên quan đến nội dung bài học và các kiến thức phổ thông	16,9%	64,9%	24,3%	2,6%	1,3%

6. Ai là người thường xuyên giúp bạn truy cập Internet tìm kiếm thông tin để phục vụ cho việc học tập của mình?

	Có	Không
Thầy, cô	88,3%	11,7%
Bạn bè	92,2%	7,8%
Bố mẹ	57,1%	42,9%
Anh, chị, em trong gia đình	67,5%	32,5%
Người khác	53,2%	46,8%

7. Bạn đồng ý ở mức độ nào với các ý kiến sau về hiệu quả của việc dạy học ứng dụng công nghệ?

	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Phân vân	Không đồng ý	HT không đồng ý
Khi bạn sử dụng các phần mềm, ứng dụng bạn thấy hiệu bài hơn	22,1%	68,8%	7,8%	1,3%	0%
Khi thầy cô sử dụng các phần mềm, ứng dụng bạn thấy hiệu bài hơn	18,2%	70,1%	9,1%	2,6%	0%
Bạn thấy tiết học vui hơn khi thầy cô sử dụng các ứng dụng, phần mềm	23,4%	70,1%	2,6%	0%	0%
Bạn thường tích cực tham gia các hoạt động trên lớp khi thầy cô sử dụng các ứng dụng phần mềm công nghệ	24,7%	64,9%	7,8%	2,6%	0%
Sử dụng các thiết bị điện tử kết nối mạng giúp việc học tập của bạn tốt hơn.	24,7%	70,1%	2,6%	1,3%	1,3%
Bạn bị mất tập trung khi sử dụng các phần mềm, ứng dụng trong học tập trên lớp	16,9%	49,3%	14,3%	19,9%	0%
Bạn bị mất tập trung khi sử dụng các phần mềm, ứng dụng trong học tập ở nhà	18,2	50,6%	15,6%	15,6%	0%

8. Bạn có được hướng dẫn giảng dạy những nội dung sau đây trong các tiết học ở mức độ nào?

	Hàng ngày	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Chưa bao giờ
Sử dụng và vận hành các thiết bị kỹ thuật số	33,8%	58,4%	5,2%	2,6%
Cách thức khai thác thông tin bằng các thiết bị công nghệ và internet	50,6%	46,8%	2,6%	0%
Nhận biết các thông tin sai lệch và xuyên tạc	40,2%	48,1%	7,8%	3,9%
Sử dụng các thiết bị công nghệ và internet để giao tiếp và hợp tác với những người khác	53,2%	42,9%	3,9%	0%
Sử dụng các thiết bị công nghệ và internet để tạo ý tưởng và nguồn thông tin mới	48,1%	45,4%	5,2%	1,3%
Thiết kế các nội dung kỹ thuật số như sử dụng phần mềm làm sơ đồ tư duy, làm video...	42,9%	54,5%	2,6%	0%
Hướng dẫn cách giao tiếp an toàn và các kỹ năng an toàn số như tránh để lộ thông tin cá nhân, bắt nạt qua mạng..	44,2%	46,7%	5,2%	3,9%

Hướng dẫn các phòng tránh nghiện game, nghiện mạng xã hội	45,5%	42,8%	7,8%	3,9%
---	-------	-------	------	------

9. Ý kiến đề xuất:

- Không
- Nhà trường cần bổ sung thêm nhiều thiết bị CNTT tốt
- Phần lớn sử dụng internet để giải trí

5. THẢO LUẬN

Qua phân tích kết quả khảo sát ý kiến của SV về kỹ năng sử dụng CNTT cho thấy:

- Sinh viên thường sử dụng các thiết bị điện tử để tham gia: Làm bài tập, tìm kiếm thông tin, soạn bài giảng điện tử, tìm kiếm giáo trình, làm bài tập, giải trí là khá cao (85,7% - 93,5%). Khả năng sử dụng thiết bị điện tử tìm kiếm thông tin: nhìn chung phần lớn SV tham gia cuộc điều tra, đánh giá có kỹ năng đạt mức Rất tốt chiếm 18,1% và mức Tốt chiếm Tỷ lệ 45,5%, số SV có kỹ năng đạt mức bình thường chiếm Tỷ lệ 36,4%; số SV đánh giá kỹ năng ở Kém và Rất kém chiếm Tỷ lệ 0%.

- Phần lớn SV đều Đồng ý về việc dùng điện thoại thông minh và phần lớn thời gian truy cập Internet để tìm kiếm thông tin cho việc học tập, nói chuyện và giao tiếp với bạn bè, tìm kiếm các trang mạng để học và nâng cao khả năng ngoại ngữ, truy cập các tài liệu và học liệu trên mạng, đọc sách và truyện, giải trí. Phần lớn SV cũng Đồng ý việc SV và giáo viên sử dụng phần mềm ứng dụng sẽ giúp SV hiểu bài hơn, tiết học vui hơn, SV tích cực tham gia các hoạt động trên lớp hơn, việc học tập sẽ tốt hơn. Như vậy, SV cần trau dồi kỹ năng sử dụng các phần mềm/ công cụ công nghệ hơn nữa, phải rèn luyện và phát triển các kỹ năng sử dụng phương tiện công nghệ cho SV để có thể tự tin trên con đường tiến tới xã hội toàn cầu, trở thành công dân toàn cầu.

Thông qua kết quả điều tra cho thấy, việc nâng cao NLUD CNTT trong học tập cho SV hiện nay còn nhiều hạn chế, ví dụ như:

- Thiết bị điện tử để truy cập internet phục vụ cho việc học tập của SV còn khá ít.
- Khả năng sử dụng các phần mềm còn hạn chế
- SV chưa sử dụng thành thạo phần mềm/ công cụ công nghệ.

*Đề xuất biện pháp:

- Giảng viên cần khuyến khích SV ngành GD Tiểu học hình thành và phát triển NL ứng dụng CNTT theo lĩnh vực chuyên sâu. Nâng cao năng lực hiểu biết của SV về CNTT trong dạy học ở Tiểu học, Nâng cao năng lực sử dụng thiết bị và phần mềm CNTT trong dạy học, Hình thành và nâng cao năng lực xây dựng kế hoạch bài học với CNTT, Hình thành năng lực sử dụng CNTT trong tổ chức và quản lý lớp học ở Tiểu học. [5]

- Trong quá trình đào tạo, giảng viên có thể chia sẻ, cung cấp cho SV giáo án điện tử ở bậc tiểu học để các em tham khảo. Giảng viên cũng có thể giới thiệu các khóa học, bồi dưỡng nâng cao về CNTT, phối hợp trong quá trình đào tạo để cùng tham gia vào hình thành NL ứng dụng CNTT cho SV.

- Nhóm giải pháp từ phía sinh viên

Việc hình thành, phát triển năng lực ứng dụng CNTT cho SV ngành GD Tiểu học trong học tập không nên chỉ trông chờ từ phía Nhà trường và đội ngũ giảng viên, mà phụ thuộc chủ yếu từ phía SV. SV là “chủ thể” vì người học phải chủ động, tích cực tham gia vào quá trình đào tạo để lĩnh hội kiến thức, phương pháp, công nghệ.

6. KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

- Những thành tựu và ứng dụng của công nghệ thông tin đã và đang được xem là yếu tố quan trọng có ảnh hưởng mạnh mẽ đến chất lượng và hiệu quả hoạt động học tập của sinh viên. Đặc biệt để đẩy mạnh một cách hợp lý việc nâng cao năng lực ứng dụng CNTT trong đổi mới phương pháp học tập đòi hỏi mỗi SV cần ý thức sâu sắc tầm quan trọng của CNTT, tích cực tự học, tự bồi dưỡng để nâng cao trình độ CNTT góp phần nâng cao chất lượng học tập của bản thân.

- Qua đó, nhóm chúng em có một số kiến nghị sau:

+ Đối với nhà trường:

Nhà trường tạo điều kiện hỗ trợ cơ sở vật chất trang bị các thiết bị công nghệ thông tin để nâng cao chất lượng học tập của sinh viên, thường xuyên tổ chức các tiết hội giảng sử dụng công nghệ thông tin trong tiết dạy cho giáo viên dự giờ học hỏi trao đổi kinh nghiệm

+ Đối với giáo viên:

Đối với giáo viên cần không ngừng nâng cao kiến thức về tin học để có thể áp dụng các phần mềm và sáng tạo ra tiết học phù hợp hiệu quả, tập huấn bồi dưỡng kỹ năng công nghệ thông tin vào quá trình công tác. Cho sinh viên làm nhiều kiểu bài cần áp dụng đến CNTT. Hỗ trợ SV có sân chơi về thiết kế giáo án điện tử

+ Quan trọng nhất vẫn là các bạn SV cần phải tự trau dồi kiến thức, xây dựng kế hoạch học tập, nâng cao năng lực ứng dụng CNTT.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thị Yên Phát triển năng lực sử dụng công nghệ thông tin cho học sinh trong dạy học lịch sử lớp 10 ở trường trung học phổ thông
- [2] Chính phủ, (04/8/1993), Nghị quyết số 49/CP về Phát triển công nghệ thông tin ở nước ta trong những năm 90.

- [3] Nguyễn Thị Hà Lan “Ứng dụng CNTT trong dạy học và ảnh hưởng của nó đối với quá trình học tập của sinh viên”
- [4] Nguyễn Thị Minh Phương (2007), Tổng quan về các khung năng lực cần đạt được ở học sinh trong mục tiêu giáo dục phổ thông. Đề tài nghiên cứu khoa học của Viện khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [5] Lê Thị Kim Loan, (2019) Phát triển năng lực công nghệ thông tin trong dạy học cho sinh viên sư phạm ở trường đại học, Luận án Tiến sĩ, Khoa Sinh học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN Ý ĐỊNH KHỞI NGHIỆP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

Chu Thanh Mai, Phan Huyền Linh, Phí Trà My, Lê Hải Yến
Khoa Kinh tế & QTKD, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Khởi nghiệp hiện nay đã trở thành một trong những lựa chọn phổ biến của sinh viên sau khi tốt nghiệp đại học. Báo cáo này tập trung vào đề xuất một mô hình các nhân tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào trên cơ sở nghiên cứu một số mô hình điển hình trong nước và trên thế giới. Bằng phương pháp nghiên cứu định lượng dựa trên kết quả khảo sát 391 sinh viên, nghiên cứu đã chỉ ra có 5 yếu tố tác động đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào, bao gồm: cơ hội, động cơ, nhận thức kiểm soát hành vi, kỹ năng và nguồn lực khởi nghiệp. Qua đó, nghiên cứu đã đưa ra một số giải pháp đối với sinh viên cùng khuyến nghị đối với nhà trường và các bên liên quan nhằm thúc đẩy ý định khởi nghiệp của sinh viên.

Từ khóa: *Khởi nghiệp; ý định khởi nghiệp; sinh viên; yếu tố ảnh hưởng; TTrU.*

FACTORS AFFECTING THE ENTREPRENEURIAL INTENTION OF STUDENTS AT TAN TRAO UNIVERSITY

Abstract:

The study was conducted at Tan Trao University (TTrU) and surveyed 319 students across the university. Using Cronbach's alpha reliability analysis, exploratory factor analysis (EFA), and regression analysis methods to analyze the factors affecting students' entrepreneurial intention. Research results have confirmed that 69.8% of TTrU's startup intentions are influenced by factors such as start-up opportunities, perceived behavioral control, entrepreneurial skills, startup motivation, and startup resources. Based on the research results, the authors have come up with some solutions related to five influencing factors to improve the entrepreneurial intention of students in the school.

Keywords: *factors, entrepreneurial intention, students, Tan Trao University*

1. MỞ ĐẦU

Khởi nghiệp đóng một vai trò quan trọng trong hoạt động đổi mới sáng tạo, phát triển các ngành kinh tế và giải quyết các vấn đề xã hội, đặc biệt là vấn đề việc làm cho lực lượng lao động. Đây là quy luật và xu hướng chung của thế giới hiện nay. Tính đến cuối năm 2020, tỷ lệ đóng góp của doanh nghiệp nhỏ, vừa và siêu nhỏ vào tổng thu ngân sách quốc gia lên tới 31%, chiếm khoảng 40% GDP^[1]. Các doanh nghiệp này cũng đã tạo ra hơn 5,5 triệu việc làm cho xã hội giai đoạn 2016 - 2020^[2]. Tỷ lệ thất nghiệp gia tăng, mức sống của người dân giảm một cách tương đối luôn là vấn đề cấp bách đối với nền kinh tế các quốc gia trên thế

giới, và Việt Nam cũng không ngoại lệ. Năm 2022, tỷ lệ thất nghiệp của Việt Nam là 2,21%^[3]. Thực tế quá trình tuyển dụng lao động và tìm kiếm việc làm ở nước ta đã và đang gặp không ít khó khăn. Bên cạnh đó, cung - cầu trên thị trường lao động giữa các ngành nghề kinh tế đang mất cân đối nghiêm trọng. Khi mà nhiều sinh viên tốt nghiệp đại học gặp khó khăn trong tìm kiếm việc làm hoặc phải làm trái ngành đào tạo, thì khởi nghiệp chính là một trong những giải pháp tốt nhất cho những ai muốn tìm kiếm và xây dựng sự nghiệp của mình. Hơn nữa tại Việt Nam, doanh nghiệp nhỏ và vừa là loại hình doanh nghiệp chiếm tỷ trọng lớn trong nền kinh tế. Năm 2020, DNNVV chiếm hơn 97% tổng số doanh nghiệp của cả nước, sử dụng tới 36,3% lao động xã hội^[3]. Hầu hết các doanh nghiệp này được thành lập mới từ các ý tưởng, dự án khởi nghiệp.

“Khởi nghiệp” là một thuật ngữ được các nhà nghiên cứu đưa ra các định nghĩa theo nhiều cách khác nhau vào những thời điểm khác nhau. Schumpeter (1934) định nghĩa khởi nghiệp là việc thực hiện các kết hợp mới của doanh nghiệp - sản phẩm mới, dịch vụ mới, nguồn nguyên liệu mới, phương pháp sản xuất mới, thị trường mới và hình thức tổ chức mới^[4]. Cole (1959) cho rằng khởi nghiệp (khởi sự kinh doanh) là hoạt động có mục đích của con người để bắt đầu và phát triển một doanh nghiệp vì mục tiêu lợi nhuận. Theo Gartner (1985), khởi nghiệp là sự tạo ra các doanh nghiệp mới^[5]. Mặc dù có nhiều khái niệm xuất phát từ các cách tiếp cận khác nhau, nhưng nhìn chung, theo tổng hợp của nhóm tác giả: khởi nghiệp được hiểu đúng nhất là khởi sự kinh doanh, đó là quá trình xác định và đánh giá các cơ hội kinh doanh, chấp nhận rủi ro để tạo lập và triển khai một doanh nghiệp mới, nhằm mang lại lợi ích tài chính cho cá nhân và tạo ra những giá trị mới cho xã hội. Người khởi nghiệp được định nghĩa là người có khả năng và mong muốn thành lập, quản lý và thành công trong tạo lập doanh nghiệp khởi nghiệp và chấp nhận rủi ro để kiếm được lợi nhuận^[6]. Gần đây, lĩnh vực nghiên cứu về khởi nghiệp đã nhận được nhiều sự chú ý của giới chuyên gia, các nhà nghiên cứu trong nước và quốc tế. Người ta thừa nhận rằng giáo dục và đào tạo về khởi nghiệp đã góp phần tạo nên sự vững chắc cho sự phát triển kinh tế quốc gia và khu vực^[7]. Nhờ có sự chú trọng vào giáo dục mà hiện nay, số lượng sinh viên từ các trường đại học có xu hướng khởi nghiệp ngày càng tăng, thậm chí có thể gọi đó là “phong trào khởi nghiệp”. Do vậy, chính phủ, các nhà hoạch định chính sách và những người làm giáo dục đã và đang có những nỗ lực không ngừng để khuyến khích, tạo động lực thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp trong mọi tầng lớp xã hội.

Thực tế tại Việt Nam hiện nay, phần lớn sinh viên sau khi tốt nghiệp đại học thích những công việc có lương ổn định hơn là khám phá và thử thách với các cơ hội kinh doanh và khởi nghiệp. Nhận thức về khởi nghiệp, khởi sự kinh doanh và tinh thần khởi nghiệp còn tương đối thấp. Theo báo cáo của Diễn đàn Doanh nghiệp (2017), kết quả của một cuộc khảo sát của VCCI cho thấy có tới 66,6% sinh viên Việt Nam chưa có hiểu biết về hoạt động khởi nghiệp, số sinh viên có những hiểu biết khái quát về hoạt động khởi nghiệp chỉ là 33,4%, và số người thực sự tham gia các hoạt động khởi nghiệp do VCCI khởi xướng chỉ là 0,016%. 62% sinh viên được khảo sát cho rằng hoạt động khởi nghiệp chỉ là phong trào và chưa thực sự

hiệu quả^[8]. Vì vậy, việc tạo động lực, thúc đẩy sinh viên tham gia khởi nghiệp là vô cùng quan trọng.

Ý định khởi nghiệp là giai đoạn đầu tiên của quá trình khởi nghiệp và do đó, rất dễ bị tác động bởi các yếu tố ảnh hưởng. Theo Armitage and conner (2011), ý định sẽ dự đoán được khoảng 50% hành vi có thể xảy ra thực tế^[9]. Vì vậy, việc xác định và nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp được coi là một trong những giải pháp hữu hiệu để nâng cao tinh thần khởi nghiệp của con người. Từ năm 2020, trường Đại học Tân Trào đã đưa học phần “Khởi sự kinh doanh” vào giảng dạy trong nhiều chương trình đào tạo và tổ chức Cuộc thi ý tưởng khởi nghiệp cho sinh viên hàng năm. Tuy nhiên, số lượng ý tưởng tham gia Cuộc thi còn ít và chất lượng các ý tưởng chưa thực sự hiệu quả. Việc phát hiện và đo lường mức độ tác động của các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên sẽ cung cấp cơ sở khoa học cho việc đề xuất các chính sách hiệu quả trong tạo môi trường khởi nghiệp và thúc đẩy ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào. Xuất phát từ hững lý do trên, nhóm nghiên cứu thực hiện khảo sát nhằm xác định những yếu tố có tác động kích thích, thúc đẩy hoặc gây cản trở đến ý định khởi nghiệp của sinh viên của trường Đại học Tân Trào, qua đó đề xuất một số giải pháp thúc đẩy ý định khởi nghiệp và kiến nghị với nhà trường, các bên liên quan khác trong công tác định hướng và giáo dục, đào tạo về khởi nghiệp cho sinh viên.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp thu thập số liệu

+ Dữ liệu thứ cấp: Giáo trình, tài liệu liên quan đến cơ sở lý luận của đề tài; Tài liệu, số liệu về sinh viên, chương trình đào tạo,... của trường Đại học Tân Trào và các đơn vị liên quan.

+ Dữ liệu sơ cấp: Thực hiện khảo sát đối với sinh viên hệ chính quy đang học tập tại trường Đại học Tân Trào. Phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên đơn giản từ các tập hợp là các lớp sinh viên trình độ đại học (hệ chính quy) thuộc tất cả các ngành đào tạo của trường Đại học Tân Trào. Thông tin sơ cấp được thu thập bằng cách chọn mẫu ngẫu nhiên thông qua phiếu khảo sát online trong trang web <https://docs.google.com/forms/>. Nhóm nghiên cứu tiến hành điều tra khảo sát bằng cách chia sẻ bảng câu hỏi qua mạng dựa trên đối tượng là sinh viên trường Đại học Tân Trào. Sinh viên tham gia vào khảo sát chỉ cần nhấp vào liên kết nhận được sau đó Hoàn tất bảng khảo sát theo hướng dẫn.

Việc xác định kích thước mẫu sẽ được chia làm hai trường hợp: không biết tổng thể và biết được tổng thể^[10]. Theo thống kê của phòng Quản lý sinh viên, tính đến tháng 2/2023, số lượng sinh viên toàn trường Đại học Tân Trào là 1834 sinh viên. Để xác định quy mô mẫu đề tài sử dụng công thức:

$$n = \frac{N}{1 + N \times e^2}$$

Trong đó:

- n : kích thước mẫu cần xác định.

- N : quy mô tổng thể.

- e : sai số cho phép. Thường ba tỷ lệ sai số hay sử dụng là: ± 01 (1%), ± 0.05 (5%), ± 0.1 (10%), trong đó mức phổ biến nhất là ± 0.05 .

Như vậy cỡ mẫu tối thiểu cần có của nghiên cứu nếu sai số $e = \pm 0.05$ sẽ là 328 sinh viên. Kết quả nhóm tác giả đã thu được số lượng phản hồi là 397 mẫu phản hồi, sau khi kiểm tra và loại bỏ còn lại 391 mẫu đủ điều kiện để đưa vào phân tích định lượng. Loại 6 mẫu không đạt chuẩn do người được khảo sát chưa có đánh giá khách quan về vấn đề (câu trả lời được đánh giá cùng một mức như nhau đối với mọi câu hỏi).

Phương pháp chọn mẫu: Đề tài nghiên cứu áp dụng phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên phân tầng kết hợp theo các tiêu chí chọn mẫu bao gồm: giới tính, năm học, ngành học để thu thập thông tin của đối tượng.

2.2. Phương pháp phân tích số liệu

Nghiên cứu sử dụng các phương pháp nghiên cứu định lượng để phân tích dữ liệu thu thập được từ khảo sát và đánh giá ảnh hưởng của các nhân tố đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào. Cụ thể, nghiên cứu sử dụng phần mềm phân tích thống kê SPSS. Nhóm đã tiến hành kiểm tra độ tin cậy Cronbach's Alpha của các nhóm biến. Sau đó, áp dụng phân tích nhân tố khám phá EFA cho việc xác định các nhân tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên Trường Đại học Tân Trào và lọc cũng như sắp xếp các biến lại vào các nhóm yếu tố dựa trên kết quả của bảng ma trận nhân tố xoay. Từ đó, nghiên cứu đưa ra bảng hỏi quy mức độ quan trọng của các nhóm biến đối với mô hình. Kết quả hỏi quy làm cơ sở cho việc đề xuất các khuyến nghị với sinh viên nhằm thúc đẩy tinh thần và ý định khởi nghiệp và đề xuất giải pháp cho trường Đại học Tân Trào nhằm trang bị kiến thức, kỹ năng khởi nghiệp cho sinh viên.

3. KẾT QUẢ VÀ BÀN LUẬN

3.1. Mô tả mẫu điều tra

Mẫu khảo sát của đề tài được thực hiện thông qua khảo sát trực tuyến và thu được 391 câu trả lời hợp lệ được sử dụng trong phân tích mô hình nghiên cứu. Tóm tắt về mẫu điều tra được thể hiện trong bảng 1.

Bảng 1. Mô tả tóm tắt mẫu điều tra

Tiêu chí		Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	130	33,25
	Nữ	258	65,98

	Khác	3	0,77
Sinh viên năm thứ	Năm thứ nhất	89	22,76
	Năm thứ hai	164	41,94
	Năm thứ ba	81	20,72
	Năm cuối	53	13,55
	Khác	4	1,03
Chuyên ngành đào tạo	Kinh tế	44	11,25
	Kế toán	69	17,76
	Sư phạm	86	22,00
	Công nghệ thông tin	46	11,76
	Văn hóa – du lịch	28	7,16
	Nông – Lâm – Ngư nghiệp	17	4,35
	Y – Dược	88	22,51
	Khác	8	2,04

(Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả)

3.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất và giả thuyết nghiên cứu

Để lựa chọn và thiết kế mô hình nghiên cứu phù hợp cho đề tài, trên cơ sở tổng quan các lý luận liên quan đến khởi nghiệp và khởi nghiệp của sinh viên các trường đại học, nhóm tác giả đề xuất mô hình để phân tích và đánh giá mức độ tác động của các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào gồm 7 yếu tố:

- (1) Động cơ khởi nghiệp;
- (2) Cơ hội khởi nghiệp;
- (3) Kỹ năng khởi nghiệp;
- (4) Nguồn lực cho khởi nghiệp;
- (5) Nhận thức về sự hữu ích của lĩnh vực có ý định khởi nghiệp;
- (6) Nhận thức kiểm soát hành vi;
- (7) Chương trình đào tạo.

Giả thuyết nghiên cứu của mô hình:

H1. Động cơ có sự ảnh hưởng tích cực và cùng chiều đến ý định khởi nghiệp của sinh viên.

H2. Cơ hội có sự ảnh hưởng tích cực và cùng chiều đến ý định khởi nghiệp của sinh viên.

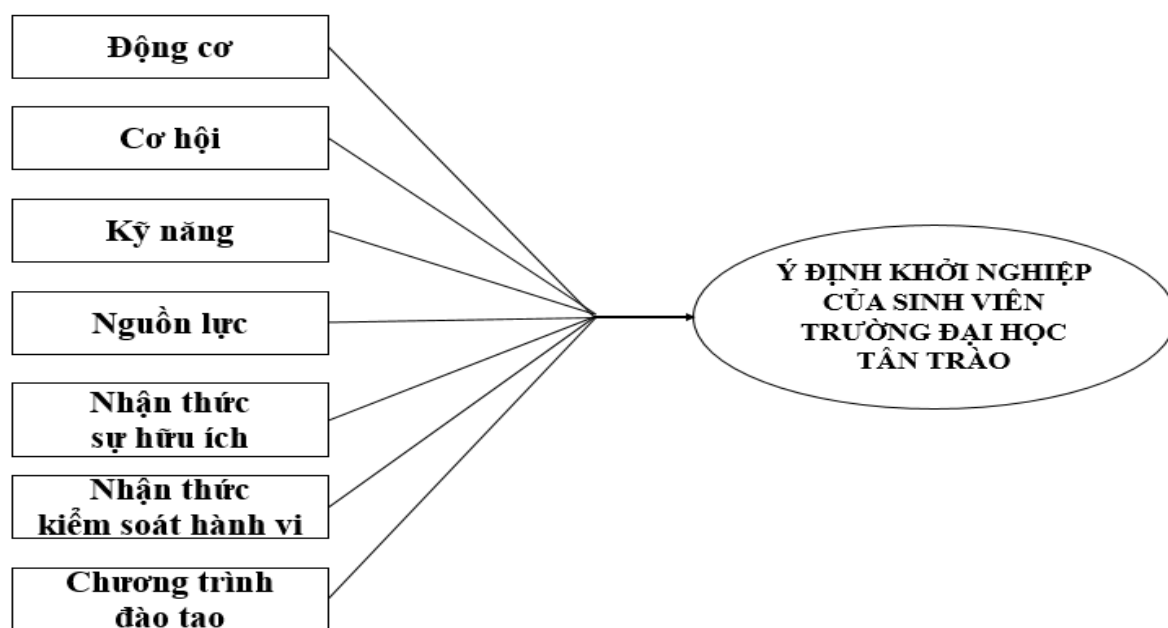
H3. Kỹ năng khởi nghiệp của sinh viên có sự ảnh hưởng tích cực và cùng chiều đến ý định khởi nghiệp.

H4. Nguồn lực có sự ảnh hưởng tích cực và cùng chiều đến ý định khởi nghiệp của sinh viên.

H5. Chương trình đào tạo có ảnh hưởng cùng chiều và theo hướng thúc đẩy ý định khởi nghiệp của sinh viên.

H6. Nhận thức được sự hữu ích của lĩnh vực có ý định khởi nghiệp có ảnh hưởng tích cực đến ý định khởi nghiệp của sinh viên.

H7. Nhận thức về kiểm soát hành vi ảnh hưởng tích cực đến ý định khởi nghiệp của sinh viên.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

(Nguồn: Nhóm tác giả đề xuất)

3.3. Đánh giá độ tin cậy của thang đo

Kết quả phân tích cho thấy các thang đo đều đạt yêu cầu về hệ số tin cậy Cronbach's Alpha. Cụ thể, theo thứ tự từ cao xuống thấp, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của các biến quan sát như sau:

Thứ nhất, hệ số Cronbach's Alpha cao nhất là 0,882 của biến động cơ.

Thứ hai, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của biến ý định khởi nghiệp trong sinh viên trường Đại học Tân Trào là 0,865.

Thứ ba, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của biến khả năng/kỹ năng là 0,842;

Thứ tư, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của biến cơ hội là 0,822;

Thứ năm, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của biến yếu tố nguồn lực là 0,756;

Thứ sáu, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của chương trình đào tạo là 0,73; ‘

Thứ bảy, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của biến nhận thức sự hữu ích của lĩnh vực có ý định khởi nghiệp là 0,653;

Cuối cùng, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của biến nhận thức kiểm soát hành vi là thấp nhất đạt 0,649.

Như vậy, các thang đo các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên Trường Đại học Tân Trào sau khi kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha được 36 biến được đưa vào phân tích nhân tố khám phá EFA.

3.4. Đánh giá mức độ ảnh hưởng của các nhân tố đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào

**Phân tích nhân tố khám phá của biến độc lập:*

Các thang đo trong mô hình đạt yêu cầu trong việc đánh giá độ tin cậy sẽ được tiến hành sử dụng trong phân tích nhân tố khám phá EFA. Đề tài sử dụng phương pháp trích nhân tố (Principal component), phép quay Varimax và điểm dừng khi trích các nhân tố có Eigenvalues ≥ 1 đối với 36 biến quan sát. Sau khi xem bảng ma trận xoay lần I đối với các biến độc lập, nhóm nghiên cứu nhận thấy các biến HV4, CT4, CH6 không đạt yêu cầu do hệ số tải nhân tố (Factor Loadings) $< 0,5^{[11]}$. Sau đó, đề tài đã tiến hành loại các biến CH6, HV4, CDT4 rồi chạy ma trận nhân tố xoay lần II, kết quả cho thấy tất cả các biến còn lại (ngoài các biến CH6, CT4, HV4) đều đạt yêu cầu của mô hình.

Hệ số KMO = 0,813 thỏa mãn yêu cầu $0,5 < KMO < 1$ và kiểm định Bartlett có Sig. = $0,000 < 0,05$ cho thấy phân tích nhân tố khám phá EFA là thích hợp với dữ liệu thực tế thu được.

Bảng 2. Kiểm định KMO và Bartlett's Test của biến độc lập

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,813
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2025,778
	df	325
	Sig.	0,000

Nguồn: Phân tích của nhóm tác giả

Tại Eigenvalues = 1.130 \geq 1 đạt yêu cầu, phương sai trích được là 66,606% cho thấy có nghĩa là có 66,606% thay đổi ý định khởi nghiệp của sinh viên các trường Đại học Tân Trào được giải thích bởi các biến quan sát.

Qua kiểm định chất lượng thang đo và kiểm định mô hình EFA, nhóm nghiên cứu nhận diện được 7 yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào.

**** Phân tích nhân tố EFA của biến phụ thuộc:**

Hệ số KMO = 0,838 thỏa mãn yêu cầu $0,5 < \text{KMO} < 1$ và kiểm định Bartlett có Sig. = .000 ($< 0,05$) cho thấy phân tích nhân tố khám phá EFA là thích hợp với dữ liệu thực tế thu được.

Bảng 3. Kiểm định KMO và Bartlett's Test của biến phụ thuộc

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0,838
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	510,329
	df	10
	Sig.	0,000

Nguồn: Phân tích của nhóm tác giả

Tại Eigenvalues = 3,312 \geq 1, phương sai trích là 66,241% ($> 50\%$), yếu tố trích được là 1, nghĩa là thỏa mãn các yêu cầu của mô hình nghiên cứu.

***** Kết quả hồi quy:**

Bảng 4. Phân tích hồi quy các hệ số của các nhân tố độc lập tác động đến quyết định

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin- Watson	
1	0,839	0,704	0,698	0,45784	1,957	
ANOVA						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	155,210	7	22,173	105,777	0,001b
	Residual	65,191	311	0,210		
	Total	220,401	318			

Coefficients								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	0,268	0,126		2,134	0,034		
	DC	0,151	0,060	0,149	2,513	0,012	0,796	1,257
	CH	0,326	0,080	0,314	4,090	0,001	0,632	1,582
	KN	0,178	0,067	0,183	2,569	0,008	0,701	1,427
	NL	0,137	0,068	0,115	2,162	0,032	0,754	1,327
	HI	-0,011	0,063	-0,011	-0,174	0,862	0,734	1,363
	HV	0,278	0,063	0,271	4,429	<0,001	0,823	1,215
	CT	0,051	0,068	0,054	0,050	0,742	0,458	1,260

Nguồn: Nhóm nghiên cứu tổng hợp

Các hệ số phóng đại phương sai VIF của các nhóm yếu tố đều nhỏ hơn 2,000. Vì vậy, các biến độc lập không có tương quan đến nhau, không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập đưa vào mô hình. Để các nhóm yếu tố đạt điều kiện và có ý nghĩa thống kê cần có hệ số Sig.<0,05. Do đó, sau khi thực hiện phân tích hồi quy, nhóm nghiên cứu nhận thấy các biến HI và CT cần được loại bỏ do có hệ số Sig > 0,05. Ngoài ra, các biến còn lại là DC, CH, NL, KN và HV đều có hệ số Sig < 0,05 nên mô hình vẫn có ý nghĩa thống kê. Từ bảng số liệu ta thấy được R-squared hiệu chỉnh bằng 0,698, nghĩa là 69,8% sự thay đổi về biến ý định khởi nghiệp được giải thích bởi sự biến thiên của các biến độc lập trong mô hình.

Giả thuyết H1. Động cơ có sự ảnh hưởng tích cực và cùng chiều đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Kết quả: Hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = 0,149$, sig = 0,034 < 0,05. Giả thuyết H1 ủng hộ nghiên cứu tới 99%.

Động cơ khởi nghiệp là yếu tố có mức độ tác động mạnh thứ tư đến ý định khởi nghiệp ($\beta=0,149$). Tầm quan trọng của động cơ và động lực đối với ý định khởi nghiệp đã được đánh giá cụ thể trong đề tài. Nghiên cứu này đại diện cho một phần của số ít phân tích thực nghiệm về động cơ hướng tới sự sẵn sàng kinh doanh khởi nghiệp và giả thuyết H1 được chấp nhận. Nghiên cứu này đã hỗ trợ nghiên cứu trước đó rằng những sinh viên có động lực cao hơn có khả năng sẵn sàng khởi nghiệp. Những sinh viên có động cơ cao hơn thì ý định khởi nghiệp trở nên mạnh mẽ hơn. Kết quả này tương đồng với một số nghiên cứu trước đó^{[6], [36]}.

Giả thuyết H2. Cơ hội có sự ảnh hưởng tích cực và cùng chiều đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Kết quả: Hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = 0,314$, $\text{sig} = 0,012 < 0,05$. Giả thuyết H2 ủng hộ nghiên cứu tới 99%.

Yếu tố cơ hội có mức độ tác động mạnh nhất đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào với hệ số $\beta=0,314$ và có ý nghĩa trong mô hình hồi quy. Các cơ hội kinh doanh từ môi trường xung quanh có ảnh hưởng nhất định đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Có thể thấy sinh viên trường Đại học Tân Trào nhận thấy rằng việc nhìn nhận, tận dụng và nắm bắt các cơ hội xung quanh mình đóng vai trò quan trọng để hình thành ý định, ý tưởng khởi nghiệp.

Giả thuyết H3. Kỹ năng khởi nghiệp của sinh viên có sự ảnh hưởng tích cực và cùng chiều đến ý định khởi nghiệp. Kết quả: Hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = 0,183$, $\text{sig} = 0,008 < 0,05$. Giả thuyết H3 ủng hộ nghiên cứu tới 99%.

Yếu tố về kỹ năng khởi nghiệp có ý nghĩa thống kê trong mô hình hồi quy và có mức tác động mạnh thứ ba đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào trong số năm yếu tố với hệ số ($\beta=0,183$). Điều này cho thấy ý định khởi nghiệp của sinh viên có thể bị ảnh hưởng bởi trình độ năng lực/kỹ năng cá nhân của sinh viên. Nói cách khác, những sinh viên được trang bị đầy đủ kiến thức, kỹ năng liên quan đến tư duy khởi sự và khởi nghiệp sẽ có ý định khởi nghiệp nhiều hơn dù có thể năng lực chưa quá dày dặn và kinh nghiệm.

Giả thuyết H4. Nguồn lực có sự ảnh hưởng tích cực và cùng chiều đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Kết quả: Hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = 0,115$, $\text{sig} = 0,032 < 0,05$. Giả thuyết H4 ủng hộ nghiên cứu tới 99%.

Nguồn lực là nhân tố có tác động yếu hơn với hệ số $\beta = 0,115$. Kết quả phân tích hồi quy cho thấy nguồn lực là nhân tố có ảnh hưởng tích cực đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào. Những sinh viên có nguồn lực tốt hơn về tài chính, vật chất hay cả những vấn đề về con người sẽ có điều kiện để hình thành và phát triển ý định khởi nghiệp tốt hơn.

Giả thuyết H5. Chương trình đào tạo có ảnh hưởng cùng chiều và theo hướng thúc đẩy ý định khởi nghiệp của sinh viên. Kết quả: Hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = 0,054$, $\text{sig}=0,742 >0,05$. Giả thuyết H5 không được chấp nhận.

Nhân tố chương trình đào tạo (CT) bị loại bởi hệ số $\text{Sig} > 0.05$, nhóm nhân tố này không có ý nghĩa thống kê trong mô hình hồi quy. Có thể nhận thấy rằng các yếu tố chương trình đào tạo chưa có tác động rõ rệt đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Hay nói cách khác, chương trình đào tạo của trường Đại học Tân Trào hiện nay chưa thực sự tác động nhiều đến ý định, mong muốn khởi nghiệp của sinh viên.

Giả thuyết H6. Nhận thức được sự hữu ích của lĩnh vực có ý định khởi nghiệp có ảnh hưởng tích cực đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Kết quả: Hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = -0,011$, $\text{sig} = 0,862 > 0,05$. Giả thuyết H6 không được chấp nhận.

Nhóm các yếu tố về nhận thức của sinh viên về tính hữu ích của lĩnh vực có ý định khởi nghiệp có hệ số $\text{Sig} > 0,05$. Tức là không có ý nghĩa thống kê cũng như ý nghĩa thực tiễn trong mô hình hồi quy. Điều này cho thấy sinh viên chưa thực sự nhận thức được tính hữu ích của các lĩnh vực có thể khởi nghiệp từ môi trường xung quanh để hình thành ý tưởng khởi nghiệp.

Giả thuyết H7. Nhận thức về kiểm soát hành vi ảnh hưởng tích cực đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Kết quả: Hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = 0,271$, $\text{sig} < 0,001$. Giả thuyết H7 ủng hộ nghiên cứu tới 99%.

Về nhân tố nhận thức kiểm soát hành vi, đây là nhân tố có mức độ tác động mạnh thứ hai đến ý định khởi nghiệp ($\beta=0,271$). Kết quả phân tích hồi quy thể hiện nhận thức kiểm soát hành vi có ảnh hưởng tích cực đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào và giả thuyết H7 được chứng minh và chấp nhận. Điều này có nghĩa rằng nếu nhận thức kiểm soát hành vi của sinh viên tăng lên thì ý định khởi nghiệp của họ cũng tăng theo.

4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu “*Các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào*” đã đóng góp thêm một tài liệu khoa học trong lĩnh vực khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào, thông qua việc đề xuất một mô hình lý thuyết giải thích các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên dựa trên mô hình Lý thuyết Khả năng– động cơ - cơ hội (AMO) và mô hình thuyết hành động có kế hoạch (TPB). Mặt khác, các dữ liệu được thu thập và xử lý góp phần bổ sung vào kho lý thuyết thang đo, góp phần giúp các nhà nghiên cứu có thể hiểu rõ hơn về các nhân tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào và sinh viên trên cả nước nói chung.

Từ kết quả nghiên cứu, nhóm tác giả đã xác định được năm nhân tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên trường Đại học Tân Trào. Đó là: cơ hội khởi nghiệp, nhận thức kiểm soát hành vi, kỹ năng khởi nghiệp, động cơ khởi nghiệp và nguồn lực. Trong đó cơ hội khởi nghiệp là nhân tố đóng vai trò quan trọng nhất, quyết định đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Nhân tố nhận thức kiểm soát hành vi của sinh viên có tác động quan trọng thứ hai. Nhân tố kỹ năng khởi nghiệp và động cơ khởi nghiệp đóng vai trò quan trọng lần lượt thứ ba và thứ tư tác động đến ý định khởi nghiệp của sinh viên. Cuối cùng là nhân tố nguồn lực, có vai trò quan trọng thứ năm.

Mặc dù, bài nghiên cứu cũng đã cung cấp một lượng lớn tổng quan các tài liệu có liên quan đến đề tài nhằm phục vụ cho mục đích nghiên cứu, xong vẫn còn tồn tại một số hạn chế như: kích thước mẫu còn nhỏ ($N=391$) và mới chỉ tập trung vào sinh viên năm thứ nhất, thứ hai tại trường Đại học Tân Trào, chưa đại diện được các yếu tố ảnh hưởng đến ý định khởi nghiệp của sinh viên toàn quốc. Đồng thời, do thời gian thực hiện khảo sát ngắn, mẫu chưa có Tỷ lệ cân bằng về giới tính, ngành học, năm học nên còn hạn chế về tính tổng quát của

nghiên cứu. Với hạn chế này, nhóm nghiên cứu đề xuất các bài nghiên cứu trong tương lai tiếp tục tiến hành khảo sát với kích thước mẫu lớn hơn, quy mô rộng hơn và tổng thể hơn. Khi có cái nhìn bao quát, toàn diện và chính xác về các yếu tố ảnh hưởng tới ý định khởi nghiệp, đây sẽ là cơ sở vững chắc để các cá nhân, tổ chức có thể định hình rõ ràng các chiến lược khởi nghiệp và nhà trường, các cơ quan quản lý nhà nước cũng có thể đưa ra những chủ trương, chính sách nhằm thúc đẩy hoạt động khởi nghiệp trong sinh viên.

Lời cảm ơn

Bài báo cáo không thể Hoàn thành nếu không có sự giúp đỡ của nhà trường, các thầy cô giáo và các tác giả. Nhóm tác giả xin chân thành cảm ơn ThS. Hoàng Anh Đào đã trực tiếp hướng dẫn thực hiện nghiên cứu và báo cáo; xin cảm ơn trường Đại học Tân Trào, khoa Kinh tế và QTKD đã tạo điều kiện thực hiện nghiên cứu; cảm ơn sự hợp tác của các bạn sinh viên trường Đại học Tân Trào đã giúp nhóm nghiên cứu Hoàn thành khảo sát; cảm ơn các tác giả của tài liệu, giáo trình, website được đề cập trong tài liệu tham khảo của bài báo cáo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Kế hoạch và Đầu tư (2022). *Sách trắng: Doanh nghiệp Việt Nam*. Nhà xuất bản Thống kê, tr34-39.
- [2] Thủ tướng Chính phủ (2016), *Quyết định số 844/QĐ-TTg ngày 18/5/2016 về việc phê duyệt Đề án Hỗ trợ hệ sinh thái khởi nghiệp đổi mới sáng tạo quốc gia đến năm 2025*, Hà Nội.
- [3] Tổng cục Thống kê (2022), *Thông cáo báo chí: Tình hình lao động và việc làm quý 4 và năm 2022*. <https://www.gso.gov.vn/tin-tuc-thong-ke/2023/01/thong-cao-bao-chi-tinh-hinh-lao-dong-viec-lam-quy-iv-va-nam-2022/>
- [4] Joseph A. Schumpeter (1934), *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*, Harvard Economics Study.
- [5] iEduNote (2022). Entrepreneurship: Definition, Origin, Concept. <https://www.iedunote.com/entrepreneurship>
- [6] Nguyễn Ngọc Huyền, Ngô Thị Việt Nga (2020), *Giáo trình Khởi sự kinh doanh*, Nxb Đại học Kinh tế quốc dân.
- [7] Galvão et al. (2018). *Circular Economy: Overview of Barriers*. CIRP Journal of Manufacturing Science and Technology 73(1). DOI:10.1016/j.procir.2018.04.011
- [8] Phòng Công nghiệp và Thương mại Việt Nam- VCCI (2017), *Cơ chế hỗ trợ doanh nghiệp khởi nghiệp sáng tạo*, Báo cáo nghiên cứu hướng dẫn thực hiện Luật hỗ trợ Doanh nghiệp nhỏ và vừa năm 2016, Hà Nội.
- [9] Armitage and conner (2011), *Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A Meta-Analytic Review*, British Journal of Social Psychology 40(4):471 – 499. DOI:10.1348/014466601164939
- [10] Yamane Taro (1967). *Statistics: An Introductory Analysis*, 2nd Edition, New York: Harper and Row.
- [11] Hair, J. F., et al. (2009), *Multivariate Data Analysis*, Prentice – Hall International, Inc.

NÂNG CAO NĂNG LỰC CẢM THỤ CA DAO CỦA HỌC SINH LỚP 5 TRƯỜNG TIỂU HỌC TRUNG MÔN, HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYÊN QUANG

Quan Thị Thanh- Hoàng Như Quỳnh, Bùi Ánh Tuyết
Khoa GD Tiểu học- Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Ca dao là một thể loại văn vần trong kho tàng văn học dân gian Việt Nam. Ca dao là món ăn tinh thần từ lúc còn ấu thơ và theo suốt cuộc đời mỗi con người. Trong trong sách giáo khoa Tiếng Việt tiểu học, ca dao được lựa chọn làm nguồn tư liệu để học môn Tiếng Việt. Do đó, cảm thụ ca dao có ý nghĩa, vai trò quan trọng giúp học sinh tiểu học học tập đạt chất lượng và hiệu quả cao hơn. Vì vậy, từ thực tiễn dạy học, giáo viên cần nghiên cứu để có biện pháp nhằm nâng cao năng lực cảm thụ ca dao nói riêng và năng lực văn học nói chung cho các em.

Từ khóa: *Ca dao, chất lượng, năng lực, biện pháp, tiểu học.*

SENSITIVE CAPACITY OF GRADE 5 STUDENTS TRUNG MON ELEMENTARY SCHOOL, YEN SON DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

Folk songs are a genre of rhyme in the treasure of Vietnamese folklore. Folk songs are spiritual food from childhood and follow each person's life. In elementary Vietnamese textbooks, Folk songs was selected as a resource for learning Vietnamese. Therefore, feeling the folk songs has a meaning, an important role to help primary school students learn with higher quality and efficiency. Therefore, from teaching practice, teachers need to research to take measures to improve students' ability to perceive folk songs in particular and literature in general.

Keywords: *Folk songs, quality, capacity, measures, primary.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ca dao Việt Nam là những bài ca hay về tình cảm gia đình, tình yêu quê hương đất nước, tình yêu nam nữ trong hôn nhân, tình yêu trong lao động của con người Việt Nam. Ca dao đến với trẻ em ngay từ buổi sinh thời qua lời ru của bà, của mẹ. Đặc biệt, mỗi bài ca dao trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học sẽ đem đến cho các em những nhận thức ban đầu đời sống của con người xưa. Mỗi bài ca dao là một bài học vô cùng quý giá có ý nghĩa giáo dục sâu sắc cho học sinh lứa tuổi tiểu học.

Trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học, ca dao chiếm một vị trí, vai trò đáng kể từ lớp 1 đến lớp 5. Mỗi bài phản ánh ở nhiều khía cạnh, lĩnh vực khác nhau và được dùng làm ngữ

liệu học các phân môn của Tiếng Việt. Do đó, cảm thụ ca dao sẽ giúp cho học sinh hiểu sâu sắc hơn về thế giới muôn sắc màu được tác giả dân gian gửi gắm ở trong đó, góp phần hình thành phẩm chất tốt đẹp cho các em.

Trường tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang luôn coi trọng chất lượng dạy học và giáo dục. Trong đó, dạy học môn Tiếng Việt không những góp phần trang bị cho các em kiến thức và các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết tiếng Việt mà còn mở rộng kiến thức về văn học. Một ngữ liệu được biên soạn trong sách giáo khoa Tiếng Việt ở tiểu học là các bài, câu ca dao Việt Nam. Với nhận thức trên, chúng em lựa chọn “nâng cao năng lực cảm thụ ca dao cho học sinh lớp 5 tại Trường tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang” làm nội dung nghiên cứu.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

- Phương pháp nghiên cứu lý thuyết: trên các nguồn tài liệu liên quan để tìm hiểu về khái niệm, thuật ngữ, những vấn đề có tính chất lý luận về ca dao Việt Nam; phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa để thấy được cơ sở lý luận, mối quan hệ biện chứng của những vấn đề được nghiên cứu.

- Phương pháp nghiên cứu thực tiễn: tìm hiểu, quan sát, trao đổi với giáo viên, học sinh; dự giờ, thực hành soạn giảng để đánh giá những vấn đề về thực tiễn của nội dung nghiên cứu.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số vấn đề về ca dao Việt Nam

3.1.1. Khái niệm

Một số tác giả đưa ra khái niệm về ca dao như sau: Nguyễn Bích Hà trong cuốn “Giáo trình Văn học dân gian”, ca dao được hiểu là: *những câu thơ, câu hát trữ tình dân gian*. [1]. Theo Vũ Ngọc Phan, định nghĩa về ca dao: “*về hình thức của ca dao, câu thành khúc, điệu thành ca, không thành khúc điệu gọi là dao. Như vậy, ở ca dao có bài đã thành khúc điệu và có bài chưa thành khúc điệu*”. [2] Tác giả Đinh Gia Khánh, Chu Xuân Diên cho rằng: *Ca dao vốn là một thuật ngữ Hán Việt. Theo cách hiểu thông thường thì ca dao là lời của các bài hát dân ca đã tước bỏ đi những tiếng đệm, tiếng láy... hoặc ngược lại, là những câu thơ có thể “bẻ” thành những làn điệu dân ca*” [3]. Tổng hợp các cách hiểu trên, nhóm nghiên cứu có thể hiểu: *ca dao là những bài thơ có thể hát được hoặc ngâm nga thành những làn điệu dân ca*.

3.1.2. Phân loại ca dao

Việc phân loại ca dao cũng có nhiều ý kiến khác nhau. Cách phân loại trong cuốn “Giáo trình Văn học dân gian” do Hoàng Tiến Tựu (chủ biên), ca dao được chia thành 6 loại: Ca dao lao động; ca dao ru con; ca dao nghi lễ, phong tục; ca dao trào phúng, bông đùa; ca dao trữ tình; đồng dao. Tác giả Nguyễn Bích Hà trong giáo trình “Văn học dân gian Việt

Nam”, ca dao được chia thành: Những bài ca nghi lễ; những bài ca lao động; những bài hát cho trẻ; những bài ca sinh hoạt gia đình; những bài ca sinh hoạt xã hội, lịch sử; những bài ca giao duyên.

3.1.3. Đặc điểm

3.1.3.1. Về nội dung của ca dao

Ca dao là những bài thơ trữ tình chiếm số lượng lớn trong bộ phận văn học dân gian. Nội dung chủ yếu của ca dao là tác giả dân gian mượn lời thơ vắn vè để diễn tả tư tưởng, tình cảm đời sống tinh thần của họ người xưa kia. Các chủ đề biểu hiện chủ yếu về quê hương, đất nước, gia đình, đôi lứa, phong tục, lễ nghi... Nhân vật trữ tình chủ yếu của ca dao là những người lao động như: chàng trai, cô gái, người mẹ, người vợ, người chị,... Người lao động dùng những câu thơ vắn vè để giải bày tâm sự, chia sẻ tình cảm trong cuộc sống, trong lao động và trong các mối quan hệ xã hội. Họ đọc và truyền cho nhau nghe. Đó là niềm vui sau mỗi ngày lao động vất vả. Đó cũng là món ăn tinh thần quý giá của người lao động. Mỗi bài ca dao như những tiếng cười bộc lộ cảm xúc thẩm mỹ của con người trước cuộc sống.

3.1.3.2. Về nghệ thuật của ca dao

Đó là lời thơ của ca dao. Phương tiện biểu hiện chủ yếu của ca dao là ngôn ngữ (lời thơ). Ca dao là phần lời của dân ca. Lời thơ chính là ngôn ngữ. Lời thơ thường thấy trong ca dao phổ biến theo thể thơ lục bát (một thể thơ truyền thống của dân tộc Việt Nam. Tuy rất ngắn gọn nhưng mỗi bài ca dao đều thể hiện tương đối trọn vẹn một chủ đề cụ thể. Nội dung của mỗi bài đều thể hiện tâm tư, tình cảm của tác giả dân gian gửi gắm trong đó. Ngôn ngữ của ca dao chủ yếu gắn với ngôn ngữ dân tộc.

3.1.3.3. Phương thức biểu đạt chủ yếu của ca dao

Ca dao là tiếng nói thể hiện tâm tư, tình cảm của người lao động xưa về các vấn đề khác nhau trong cuộc sống. Nên, ca dao sử dụng phương thức biểu đạt chủ yếu là biểu cảm. Ca dao là lời thơ biểu cảm tinh tế, kín đáo về sự vật hiện tượng. Điều này làm cho ca dao dễ đi vào lòng người giúp người nghe, người đọc hiểu vấn đề mà tác giả dân gian gửi gắm trong bài. Ca dao còn là những giai điệu tình cảm của con người ở những cung bậc khác nhau. Đó là tiếng nói ân tình, tâm tư tình cảm của những người lao động xưa kia.

Một số cách để nhận biết về phương thức biểu đạt biểu cảm trong ca dao như: ca dao thường dùng lớp từ ngữ biểu đạt cảm xúc (*ôi, ơn trời, tấm lòng, tri ân, thế này, dù ai...*) hoặc từ ngữ xưng hô thân mật (*mình – ta, anh – em, chàng - nàng/ thiếp...*). Thể thơ chủ yếu là thể lục bát với cách gieo vần mượt, tha thiết. Ngôn ngữ trong ca dao thường chủ yếu là ngôn ngữ dân tộc nên dễ đi vào lòng người.

3.2. Ca dao trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học hiện hành

Ca dao ở phân môn Học vần thường là câu hay bài ca dao ngắn từ 2 đến 4 câu thơ. Nội dung chủ yếu ca ngợi cảnh đẹp của quê hương, đất nước hoặc miêu tả cảnh làng quê Việt

Nam. Ca dao được dùng làm câu luyện đọc ứng dụng là những câu thơ lục bát nên dễ đọc, dễ nhớ.

Ở phân môn Tập viết, học sinh viết lại đúng bài ca dao như trong sách giáo khoa, viết đúng thể thơ, đúng chính tả tiếng Việt và trình bày bài ca dao khoa học, đẹp và sạch. Trong phân môn Chính tả, các bài ca dao được làm ngữ liệu để luyện học sinh viết đúng chính tả các tiếng, từ, câu. Các em thực hiện các dạng bài chủ yếu là khuyết âm, vần hoặc dấu thanh có trong bài ca dao rồi điền vào chỗ trống sao cho đúng chính tả.

Đối với phân môn Luyện từ và câu, học sinh giải nghĩa từ một số từ ngữ trong bài ca dao và rút ra bài học từ bài ca dao đó. Trên cơ sở đọc và hiểu ý nghĩa từ ngữ, câu các em nhận thức được ý nghĩa giáo dục mà tác giả dân gian gửi gắm trong bài.

Phân môn Tập đọc, ca dao được dùng làm ngữ liệu để luyện đọc. Yêu cầu học sinh đọc đúng, pháp âm đúng chính âm tiếng Việt, đọc diễn cảm bài thơ. Ngược lại, ca dao thường là cảm xúc của người lao động nên nội dung rất gần với đời sống con người. Mỗi bài ca dao thể hiện các lĩnh vực khác nhau trong cuộc sống con người như: từ gia đình đến các vấn đề xã hội; từ lao động sản xuất đến thiên nhiên, đất nước, con người Việt Nam. Từng bài cung cấp cho học sinh các bài học quý giá của cha ông ta để lại ẩn chứa trong từng từ, từng câu ca dao mượt mà, tha thiết.

3.3. Thực trạng về năng lực cảm thụ ca dao của học sinh Trường tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang

3.3.1. Đặc điểm chung về Nhà trường

Trường tiểu học Trung Môn đóng tại xã Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang cạnh Trường Đại học Tân Trào. Trường có 22 phòng học và các phòng làm việc của Ban giám hiệu, phòng họp, phòng Đoàn, Đội, thư viện.

Nhà trường có trên 30 thầy cô giáo đều có trình độ độ đại học. Giáo viên của Trường có chuyên môn và bề dày trong kinh nghiệm dạy học. Hằng năm, Trường có nhiều thầy cô đạt danh hiệu giáo viên dạy giỏi huyện, cấp tỉnh. Nhà trường là một trong những lá cờ đầu trong phong trào thi đua dạy tốt, học tốt. Học sinh của Trường, tổng số có 783 học sinh, trong đó có 173 học sinh lớp 5, gồm nhiều dân tộc khác nhau như: Kinh, Tày, Dao, Nùng... chủ yếu vẫn là người Kinh. Gia đình của các em chủ yếu sống tại phường Tân Hà, khu vực xung quanh Trường.

3.3.2. Về thực trạng cảm thụ ca dao của học sinh lớp 5 ở Trường tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang.

Trong Chương trình Tiếng Việt Tiểu học, ca dao được đưa vào Chương trình giảng dạy ở các phân môn: Học vần, Tập đọc, Chính tả, Luyện từ và câu, Tập làm văn. Dưới hình thức là ngữ liệu để dạy học Tiếng Việt, ca dao có vai trò quan trọng trong việc trang bị cho học sinh cách đọc diễn cảm về thơ ca, hiểu và sử dụng vốn từ dân tộc trong từng lời thơ và cảm

thụ thơ ca. Qua đó, ca dao góp phần giáo dục, bồi dưỡng, phát triển tình cảm, tâm hồn cho các em một cách sâu sắc và tế nhị so với các thể loại văn học khác.

3.3.2.1. Khảo sát thực trạng năng lực cảm thụ ca dao của học sinh lớp 5, Trường tiểu học Trung Môn

Để đánh giá năng lực đọc hiểu và cảm thụ ca dao của học sinh lớp 5 ở Trường tiểu học Trung Môn, chúng em đã tiến hành khảo sát với 60 học sinh. Sau khi học sinh đọc thầm từ 1-3 lần, học sinh nêu nội dung của bài ca dao là gì? Kết quả thu được như sau:

a) Đánh giá về kỹ năng đọc hiểu:

Bảng 1. Tỷ lệ đánh giá xếp loại kỹ năng đọc hiểu bài ca dao

TT	Bài ca dao	Số HS	Xếp loại (Tỷ lệ %)		
			Tốt (9-10đ)	Hoàn thành (từ 5 đến 8 đ)	Chưa Hoàn thành (dưới 5 đ)
1	<i>Trâu ơi, ta bảo trâu này, Trâu ra ngoài ruộng, trâu cày với ta. Cây cày giữ nghiệp nông gia, Ta đây, trâu đấy, ai mà quản công! Bao giờ cây lúa còn bông, Thì còn ngọn cỏ ngoài đồng trâu ăn</i>	60	40	33,4	26,6
2	<i>Lao xao gà gáy rạng ngày Vai vác cái cày, tay dắt con trâu. Bước chân xuống cánh đồng sâu, Mắt nhắm mắt mở đuôi trâu ra cày, Ai ơi bưng bát cơm đầy, Nhớ công hôm sớm cấy cày cho chăng?</i>	60	33,3	43,3	23,4
3	<i>Công cha như núi Thái Sơn Nghĩa mẹ như nước trong nguồn chảy ra Một lòng thờ mẹ kính cha Cho tròn chữ hiếu mới là đạo con.</i>	60	40	40	20
	Trung bình chung:		37,8	38,9	23,3

Nhận xét: Khảo sát với ba bài ca dao, Tỷ lệ trung bình chung học sinh đọc hiểu xếp loại tốt 37,8 %; xếp loại Hoàn thành là 38,9 %; có 23,3 % học sinh xếp loại chưa Hoàn thành. Vì vậy, giáo viên cần có biện pháp giúp học sinh có được năng lực đọc hiểu ca dao đạt hiệu quả cao hơn.

b) *Đánh giá về kỹ năng cảm nhận hình ảnh đẹp, hấp dẫn có trong bài ca dao*

Chúng em tiến hành khảo sát khả năng cảm nhận của học sinh về hình ảnh đẹp, hấp dẫn trong bài ca dao thông qua bảng hỏi. Kết quả khảo sát với 60 học sinh lớp 5 thu được như sau:

Bảng 2. Tỷ lệ đánh giá xếp loại kỹ năng cảm nhận hình ảnh đẹp trong bài ca dao

TT	Bài ca dao	Số HS	Xếp loại (Tỷ lệ %)		
			Tốt (9-10đ)	Hoàn thành (từ 5 đến 8 đ)	Chưa Hoàn thành (dưới 5 đ)
1	<i>Gió đưa cành trúc la đà Tiếng chuông Trấn Vũ, canh gà Thọ Xương Mịt mù khói tỏa ngàn sương Nhịp cầu Yên Thái, mặt gương Tây Hồ</i>	60	43,3	36,7	20
2	<i>Anh đi anh nhớ quê nhà Nhớ canh rau muống nhớ cà dầm tương Nhớ ai dãi nắng dầm sương Nhớ ai tát nước bên đường hôm nao</i>	60	40	40	20
3	<i>Người ta đi cấy lấy công, Tôi nay đi cấy còn trông nhiều bề. Trông trời, trông đất, trông mây Trông mưa, trông nắng, trông ngày, trông đêm Trông cho chân cứng đá mềm Trời yên, biển lặng mới yên tấm lòng</i>	60	46,7	36,7	16,6
4	<i>Trong đầm gì đẹp bằng sen Lá xanh, bông trắng lại chen nhị vàng Nhị vàng, bông trắng, lá xanh Gần bùn mà chẳng hôi tanh mùi bùn</i>	60	43,4	40	16,6
	Trung bình chung:		43,4	38,3	18,3

Nhận xét: Khảo sát với bốn bài ca dao, Tỷ lệ trung bình chung học sinh xếp loại tốt 43,4 %; xếp loại Hoàn thành là 38,3 %; có 18,3 % học sinh xếp loại chưa Hoàn thành. Vì vậy, giáo viên cần có biện pháp giúp học sinh có được năng lực cảm nhận hình ảnh trong bài ca dao đạt hiệu quả tốt hơn.

c) *Đánh giá về kỹ năng xác định từ ngữ gợi hình, gợi cảm có trong bài ca dao:*

Xác định từ ngữ gợi hình ảnh, gợi cảm xúc (hay còn gọi từ “thần”, từ “đắt”) có trong bài ca dao, chúng em tiến hành khảo sát trên 60 em qua bảng hỏi. Kết quả 5 thu được như sau:

Bảng 3. Tỷ lệ đánh giá xếp loại kỹ xác định từ ngữ gọi hình, gọi cảm có trong bài ca dao

TT	Bài ca dao	Số HS	Xếp loại (Tỷ lệ %)		
			Tốt (9-10đ)	Hoàn thành (từ 5 đến 8 đ)	Chưa Hoàn thành (dưới 5 đ)
1	Nhiều điều phủ lấy giá gương Người trong một nước phải thương nhau cùng	60	40	40	20
2	Mồ hôi mà đổ xuống đồng Lúa mọc trùng trùng sáng cả đôi nương	60	46,7	36,7	16,6
3	Bầu ơi thương lấy bí cùng Tuy cùng khác giống nhưng chung một giàn	60	43,4	40	16,6
	Trung bình chung:		43,4	38,9	17,7

Nhận xét: Khảo sát với ba bài ca dao, Tỷ lệ trung bình chung học sinh xếp loại tốt 43,4 %; xếp loại Hoàn thành là 38,9 %; có 17,7 % học sinh xếp loại chưa Hoàn thành. Vì vậy, giáo viên cần có biện pháp giúp học sinh có được năng lực xác định từ ngữ gọi hình ảnh, gọi cảm xúc có trong bài ca dao đạt hiệu quả cao hơn.

3.3.2.2. Đánh giá chung về năng lực cảm thụ ca dao của học sinh lớp 5, Trường tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang

Căn cứ vào kết quả khảo sát trên đây, chúng em nhận thấy: Học sinh có cảm thụ về ca dao Việt Nam, nắm được nội dung của ca dao ở mức độ trả lời câu hỏi: ai, cái gì, con gì, việc gì, điều gì... như thế nào, ra sao... Học sinh xác định được các hình ảnh, sự vật sự việc, hành động, tính chất hay trạng thái được phản ánh trong bài ca dao. Các em xác định được các từ ngữ gọi hình, gọi cảm có trong bài. Các em cũng nhận thức được về giá trị biểu đạt hay miêu tả của lớp từ ngữ đó. Tuy nhiên, ở mỗi phần khảo sát, số học sinh xếp loại “chưa Hoàn thành” còn Tỷ lệ đáng kể (từ 17,7% đến 23,3%). Vì thế, giáo viên có thể vận dụng các biện pháp cụ thể, phù hợp nhằm giúp các em cảm thụ ca dao được tốt và chất lượng hơn.

3.4. Đề xuất một số biện pháp nâng cao khả năng cảm thụ ca dao cho học sinh lớp 5 tại Trường tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang.

Trên cơ sở về nghiên cứu thực trạng, chúng em đề xuất một số biện pháp nâng cao khả năng cảm thụ ca dao cho học sinh lớp 5 tại Trường tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang, cụ thể như sau:

3.4.1. Bồi dưỡng kiến thức cơ bản về ca dao cho học sinh

Bồi dưỡng cho học sinh nắm được nội dung chủ yếu của ca dao phản ánh tư tưởng, tình cảm đời sống tinh thần của con người về các lĩnh vực khác nhau (tình cảm gia đình, tình yêu

quê hương, tình yêu lao động, quan hệ khác nhau của con người ...). Nội dung của ca dao còn phải kể đến những tâm sự, tình cảm của lứa đôi. Mảng ca dao này thường là những lời ca đầy yêu thương, tình nghĩa. Nhiều khi, tình yêu lứa đôi hòa quện vào tình yêu thiên nhiên, đất nước.

Học sinh nắm được nghệ thuật chủ yếu của ca dao, trước hết là lời thơ. Phương tiện biểu hiện chủ yếu của ca dao là phần lời thơ. Lời thơ phổ biến theo thể thơ lục bát (một thể thơ truyền thống của dân tộc Việt Nam). Nhiều bài chỉ là một cặp thơ lục bát. Bài dài nhất khoảng 20 câu (10 cặp). Ngôn ngữ mộc mạc, dễ hiểu nhưng mang chất nghệ thuật cao. Ca dao cũng sử dụng nhiều biện pháp nhân hóa, so sánh, điệp từ, điệp ngữ đậm chất văn chương. Kết cấu của ca dao, trước hết là hình thức đối đáp. Nghệ thuật của ca dao phải bàn đến lối diễn đạt độc đáo, đậm chất dân gian. Do hình thức đối đáp, cách xưng hô thân mật (mình – ta; chàng – nàng, hỡi cô...) hoặc là lời hô gọi đầy cảm xúc:

Hỡi cô tát nước bên đàng

Sao cô múc ánh trăng vàng đổ đi

3.4.2. Nâng cao năng lực đọc hiểu văn bản ca dao

Đọc hiểu ca dao cần rèn luyện cho học sinh là: đọc và rút ra nội dung của bài, nắm được tư tưởng, tình cảm của tác giả ca dao gửi gắm điều gì trong đó. Học sinh biết liên hệ với vốn sống, vốn hiểu biết của bản thân để hiểu nội dung bài ca dao. Từ đó, các em có thể nhận xét, bình giá, phát biểu ý kiến của mình.

Năng lực đọc hiểu ca dao còn thể hiện ở chỗ hiểu được ý nghĩa, vai trò, tác dụng của ca dao đối với đời sống con người. Ca dao phản ánh chủ yếu cuộc sống của người lao động ở làng quê nông thôn Việt Nam. Các bài ca dao đều hướng vào các quan hệ tình cảm trong gia đình, những xung đột, mâu thuẫn trong gia đình nông dân thời phong kiến. Bên cạnh đó, ca dao còn khuyên người ta sống phải tuân theo các quan hệ gia đình theo thuần phong mỹ tục của người dân Việt Nam. Nhất là tình cảm cha mẹ, anh em, con cái, vợ chồng... Ví dụ như:

Chiều chiều ra đứng bờ sông

Muốn về quê mẹ mà không có đò...

Đọc hiểu về ca dao còn phụ thuộc vào cách nhận biết về hình ảnh, hình tượng nghệ thuật, các mối quan hệ thể hiện như thế nào trong bài của người đọc. Ví dụ,

Anh em nào phải người xa,

Cùng chung bác mẹ, một nhà cùng thân.

Yêu nhau như thể tay chân,

Anh em hòa thuận, hai thân vui vầy.

Người đọc phải hiểu được mối quan hệ anh em trong một gia đình nên phải biết yêu thương và sống hòa thuận bên nhau.

3.4.3. Xác định từ ngữ, hình ảnh, biểu tượng qua bài ca dao

Năng lực cảm thụ ca dao còn thể hiện ở chỗ, người đọc, người nghe xác định được từ ngữ, hình ảnh, biểu tượng biểu hiện nội dung, ý nghĩa của bài ca dao. Khi sáng tác, tác giả ca dao lựa chọn ngôn ngữ một cách tinh tế, sắc bén để diễn tả tâm tư, tình cảm, nhận thức của con người về đời sống. Ca dao thường dùng những hình ảnh ẩn dụ, so sánh, ví von để nói về con người.

Ví dụ:

Bầu ơi thương lấy bí cùng

Tuy rằng khác giống nhưng chung một giàn

Tác giả ca dao đã mượn chuyện cây bầu, cây bí để nói về tình yêu thương con người với con người, tình yêu thương đồng loại, tình anh em đoàn kết giúp đỡ lẫn nhau. Hoặc lối so sánh, cách dùng hình ảnh núi Thái Sơn ví như công cha, nước trong nguồn ví như nghĩa mẹ trong câu ca dao:

Công cha như núi Thái Sơn

Nghĩa mẹ như nước trong nguồn chảy ra...

3.4.4. Mở rộng vốn sống, vốn hiểu biết về thiên nhiên, đất nước, con người cho học sinh tiểu học

Để hiểu sâu sắc hơn về ca dao, học sinh tiểu học cần được mở rộng về vốn sống, vốn hiểu biết về thiên nhiên, đất nước, con người. Có như vậy, các em mới hiểu hết những tâm sự, sự vật hiện tượng được miêu tả trong ca dao. Trước hết, giáo viên mở rộng vốn sống trực tiếp cho các em. Các em cần được quan sát, trải nghiệm và phát triển trí tưởng tượng bắt nguồn từ đời sống thực.

Mở rộng vốn sống, vốn hiểu biết cho học sinh thông qua sách vở hoặc tổ chức các buổi tham quan, ngoại khóa, các cuộc thi về văn học dân gian nói chung và ca dao nói riêng. Các hình thức này sẽ giúp các em hiểu biết thêm về thiên nhiên, đất nước, con người Việt Nam. Tuy nhiên, giáo viên cũng cần giáo dục học sinh cần có đức tính kiên trì, chịu khó, suy nghĩ, liên hệ rút ra các bài học bổ ích cho bản thân.

3.4.5. Bồi dưỡng thái độ yêu thích nghe, đọc về ca dao Việt Nam

Ca dao vốn là thể thơ rất hấp dẫn với lứa tuổi học sinh tiểu học. Kho tàng ca dao Việt Nam vô cùng phong phú và đa dạng về chủ đề cũng như nội dung, nghệ thuật. Các bài ca dao được lựa chọn trong Chương trình Tiếng Việt tiểu học hiện hành tuy còn khiêm tốn về số lượng nhưng đều có ý nghĩa sâu sắc đến việc phát triển tâm hồn trẻ thơ hướng tới các hay, cái đẹp trong cuộc sống. Vì vậy, giáo viên cần chú trọng bồi dưỡng thái độ yêu thích đọc, nghe ca dao cho học sinh tiểu học. Nhà trường và giáo viên cần tăng cường hơn nữa tổ chức các hoạt động về thi đọc diễn cảm ca dao, sưu tầm và phát biểu cảm tưởng về ca dao... Giáo

viên cần kết hợp với gia đình để tạo môi trường học tập tốt đọc, học về ca dao nhằm bồi dưỡng thái độ yêu thích nghe, đọc về ca dao Việt Nam cho các em.

3.5. Ứng dụng biện pháp

Chúng em tiến hành khảo nghiệm biện pháp: soạn giảng hai bài về ca dao, lớp 5 gồm:

- Tập đọc: *Ca dao về lao động sản xuất*, lớp 5, tập 1, trang 168.
- Luyện từ và câu: Mở rộng vốn từ truyền thống, -lớp 5, tập 2

Mục đích: để khảo nghiệm biện pháp đã đề xuất ở trên. Bài Tập đọc khảo nghiệm biện pháp số số 1, 3 và 5. Bài Luyện từ và câu khảo nghiệm biện pháp số số 1, 2 và 4. Kết quả Tỷ lệ % qua phiếu hỏi như sau:

TT	Biện pháp số	Câu hỏi khảo sát	Tỷ lệ %			Ghi chú
			<i>TSHS</i>	<i>Không</i>	<i>Có</i>	
1	1	Qua bài học, em có hiểu biết về thể loại ca dao không?	60	3,3	96,7	
2	2	Đọc bài ca dao, em có hiểu được nội dung nói về vấn đề gì không?	60	0	100	
3	3	Em có cảm nhận được từ ngữ, hình ảnh trong bài ca dao không?	60	6,6	93,4	
4	4	Bài ca dao có giúp em biết về thiên nhiên, đất nước, con người không?	60	0	100	
5	5	Bài học có giúp các em thêm yêu thích đọc, nghe về ca dao không?	60	0	100	

Nhận xét: các biện pháp được khảo nghiệm cho kết quả ứng dụng với Tỷ lệ cao từ 93,4% đến 100% trả lời “có”. Do đó, các biện pháp được đề xuất có tính ứng dụng tốt, hiệu quả.

4. KẾT LUẬN

Ca dao là một bộ phận có số lượng lớn trong kho tàng văn học dân gian Việt Nam. Ca dao trong sách giáo khoa môn Tiếng Việt tiểu học được dùng làm ngữ liệu để học Tiếng Việt. Do đó, năng lực đọc và cảm thụ ca dao là một nội dung quan trọng đối với học sinh lớp 5. Trên cơ sở tìm hiểu một số vấn đề về thực trạng dạy học ca dao ở lớp 5, tại trường tiểu học Trung Môn, chúng em đã đề xuất năm biện pháp giúp học sinh nâng cao năng lực cảm thụ ca dao nhằm nâng cao chất lượng.

Các biện pháp này có khả năng ứng dụng tốt. Hy vọng, những nghiên cứu sẽ là những vấn đề tham khảo giúp sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học của Trường Đại học Tân Trào

tham khảo để vận dụng học học phần “Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở tiểu học” và môn “Văn học 1” trong Chương trình đào tạo giáo viên tiểu học.

LỜI CẢM ƠN

Chúng em xin chân thành cảm ơn giảng viên Bùi Ánh Tuyết, người đã tận tình hướng dẫn, chỉ bảo và giúp đỡ chúng em tìm hiểu, nghiên cứu và Hoàn thành bài báo khoa học.

Chúng em xin trân trọng cảm ơn đến Ban giám hiệu, các thầy cô của Trường tiểu học Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang đã tạo mọi điều kiện cho chúng em được tìm hiểu thực tế, soạn giảng góp phần Hoàn thành bài nghiên cứu này.

Chúng em xin chân thành cảm ơn!

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Bích Hà (2007), *Giáo trình văn học dân gian Việt Nam*, Nxb Sư phạm, Hà Nội.
- [2] Vũ Ngọc Phan, *Tục ngữ, ca dao Việt Nam*, 2004.
- [3] Đinh Gia Khánh (chủ biên) (2010), *Văn học dân gian Việt Nam*, Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp.
- [4] Văn học số 10/1968, *Những yếu tố trùng lặp trong ca dao trữ tình*, tạp chí.
- [5] Vũ Tiến Quỳnh, *Phê bình bình luận văn học ca dao, dân ca, tục ngữ, vè*, 2003.
- [6] Nguyễn Xuân Lạc, *Phân tích tác phẩm văn học dân gian*.
- [7] Hoàng Tiến Tựu (2006), *Bình giảng ca dao*, Nxb Giáo dục.
- [8] Nguyễn Đình Chú, Nguyễn Đăng Mạnh, Hoàng Tiến Tựu, Văn Thanh, Nguyễn Trí, Đào Ngọc, *Giáo trình Văn học*, tập 1, đào tạo giáo viên tiểu học, NXB GD, 1996
- [9] Bùi Văn Huệ (2006), *Tâm lý học tiểu học*, Nxb Đại học Sư phạm.
- [10] Phạm Thu Yên (2002), *Giáo trình Văn học dân gian*, Nxb Giáo dục
- [11] Chinh, Trần Tùng. "*Văn học dân gian Việt Nam.*" (2017).
- [12] Phạm Thị Trang, *Tìm hiểu quê hương, đất nước trong ca dao Việt Nam*. PhD Thesis. Trường Đại học Sư Phạm - Đại Học Đà Nẵng”.
- [13] Trần Thị Mai, *Khảo sát ngữ liệu văn học dân gian được sử dụng trong dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học*. PhD diss., Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng, 2012. http://thuvien.ued.udn.vn/handle/TVDHSPDN_123456789/328
- [14] Lê, Thị Hải Vân, *Phương ngữ vùng bắc trung bộ trong ca dao người Việt*. PhD diss., Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng, 2013.
- [15] Sách giáo khoa *Tiếng Việt* từ lớp 1 đến lớp 5.

PHÂN TÍCH MẠNG LƯỚI PHÂN BỐ CÁC CƠ SỞ BÁN LẺ THUỐC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ TUYỀN QUANG NĂM 2022

Phạm Lưu Ly, Lục Thị Hồng Nhung, Lê Khánh Vy

Khoa Y Dược

Đào Lan Phương, Nguyễn Việt Dũng, Vũ Thị Út Gấm

Phòng khám đa khoa ĐHTT

Ngô Thanh Huyền

Khoa Y Dược - Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Ngành Dược đã và đang xây dựng một hệ thống Hoàn thiện từ sản xuất đến phân phối thuốc phục vụ nhu cầu điều trị. Phần lớn các thuốc cung ứng trực tiếp đến tay người tiêu dùng thông qua hệ thống bán lẻ. Hiện nay, Thành phố Tuyên Quang có khoảng hơn 100 cơ sở bán lẻ thuốc được cấp phép hoạt động theo nguyên tắc tiêu chuẩn GPP với 02 hình thức là Nhà thuốc và Quầy thuốc. Tình hình phân bố của các cơ sở bán lẻ thuốc giữa các địa bàn trong thành phố là khác nhau. Việc xây dựng và quản lý hệ thống bán lẻ thuốc một cách hợp lý và hoạt động hiệu quả là một bước rất quan trọng trong việc đảm bảo cung ứng thường xuyên và đủ thuốc có chất lượng cho công tác phòng và chữa bệnh. Đề tài sử dụng phương pháp nghiên cứu mô tả hồi cứu. Tính đến tháng 12 năm 2022, Thành phố Tuyên Quang có 147 cơ sở bán lẻ thuốc bao gồm: 113 nhà thuốc và 34 quầy thuốc. Sự phân bố của mạng lưới các cơ sở bán lẻ chưa đồng đều giữa các đơn vị hành chính, Phường Phan Thiết với 27 cơ sở, là địa bàn có nhiều cơ sở bán lẻ thuốc nhất, xã An Khang với 02 cơ sở là địa bàn có ít cơ sở bán lẻ thuốc nhất. Bình quân một điểm bán thuốc trong thành phố Tuyên Quang phục vụ 899 người dân. Để đảm bảo yêu cầu 01 cơ sở bán lẻ phục vụ 2.000 dân, trong gian tới thành phố Tuyên Quang cần có chính sách điều chỉnh phù hợp về mạng lưới phân bố các nhà thuốc, quầy thuốc trên địa bàn thành phố.

Từ khóa: *Cơ sở bán lẻ thuốc, mạng lưới phân bố, Nhà thuốc, Quầy thuốc, Thành phố Tuyên Quang*

ANALYSIS NETWORK DISTRIBUTION OF PHARMACIES IN TUYEN QUANG CITY 2022

Abstract:

Pharmaceutical field has been building a complete system from manufacture to distribution of drugs for treatment. Most drugs are supplied directly to consumers through the pharmacies. Currently, Tuyen Quang City has more than 100 pharmacies operating based on GPP standards. The distribution of pharmacies among areas in the city is different. Building and managing sensible and efficient pharmacies is a very important step in ensuring a regular and sufficient supply of quality drugs for disease prevention and

treatment. The study used. retrospective descriptive research method. In December 2022, Tuyen Quang city has 147 pharmacies. The distribution of the network of pharmacies is not uniform among administrative units, Phan Thiet ward with 27 pharmacies, the area with the most pharmacies, An Khang commune with 02 establishments, the area with the least pharmacies. On average, one pharmacy in the Tuyen Quang city serves 899 people. In order to meet the requirements of 01 pharmacy serving 2,.000 people, in the coming time, Tuyen Quang city needs to have an appropriate policy to adjust the distribution network of pharmacies in the city.

Keywords: *Drugs, network distribution, Pharmacies, Pharmacy, Tuyen Quang city*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thuốc đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong công tác chăm sóc sức khỏe nhân dân. Việc đảm bảo cung ứng thuốc đáp ứng nhu cầu điều trị là một nhiệm vụ hàng đầu của toàn ngành Dược. Một trong những chính sách Quốc gia của Nhà nước về Dược là thúc đẩy hoạt động cung ứng thuốc, xây dựng mạng lưới bán lẻ rộng khắp trên cả nước đi kèm với đảm bảo chất lượng thuốc tại từng cơ sở bán lẻ theo nguyên tắc tiêu chuẩn GPP [1].

Tuy nhiên, thực trạng phân bố mạng lưới các CSBL thuốc trên toàn quốc chưa đồng đều còn tập trung nhiều tại các thành phố lớn, khu đô thị, thưa thớt ở các khu vực miền núi, hải đảo, vùng sâu, vùng xa, nơi có giao thông đi lại khó khăn, kinh tế kém phát triển.

Thành phố Tuyên Quang nằm ở phía nam tỉnh Tuyên Quang là trung tâm văn hóa - kinh tế - chính trị của tỉnh, đồng thời cũng là địa bàn tập trung đông dân cư nhất của tỉnh Tuyên Quang. Hiện nay, thành phố Tuyên Quang có khoảng hơn 100 cơ sở bán lẻ thuốc được cấp phép hoạt động theo nguyên tắc tiêu chuẩn GPP, việc cung ứng đầy đủ kịp thời thuốc có chất lượng, giá cả hợp lý tới tận tay người dùng đóng vai trò hết sức quan trọng, tuy nhiên tình hình phân bố của các cơ sở bán lẻ thuốc giữa các địa bàn trong thành phố là khác nhau. Mạng lưới bán lẻ thuốc là nơi cung cấp thuốc và tư vấn sử dụng thuốc trực tiếp cho người sử dụng [2]. Vì vậy khi nghiên cứu vấn đề này là để trả lời câu hỏi: Mạng lưới bán lẻ thuốc tại Thành phố Tuyên Quang đã đủ chưa? Ở xã, phường nào đã đủ? Ở xã, phường nào còn thiếu? Người dân mua thuốc có thuận tiện không?... Do vậy, chúng tôi tiến hành “*Phân tích mạng lưới phân bố các cơ sở bán lẻ thuốc trên địa bàn thành phố Tuyên Quang năm 2022*”, từ đó đưa ra một số kiến nghị cho cơ quan quản lý về dược về địa bàn hoạt động của từng loại hình bán lẻ thuốc trên địa bàn thành phố Tuyên Quang, góp phần quản lý hệ thống bán lẻ thuốc một cách hợp lý và hoạt động hiệu quả.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Đề tài sử dụng phương pháp nghiên cứu mô tả hồi cứu.

* Mẫu nghiên cứu: Toàn bộ danh sách các cơ sở bán lẻ thuốc (các Nhà thuốc, Quầy thuốc) trên địa bàn thành phố Tuyên Quang tính đến hết tháng 12 năm 2022.

* Phương pháp thu thập số liệu

- Số liệu diện tích các xã phường Thành phố Tuyên Quang của Cục thống kê tỉnh Tuyên Quang.

- Số liệu dân số các xã, phường, thị trấn của Thành phố Tuyên Quang năm 2022 của Chi cục dân số - Kế hoạch hóa gia đình - Sở Y tế Tuyên Quang.

- Danh sách các CSBL thuộc trên địa bàn Thành phố Tuyên Quang năm 2022 của phòng Nghiệp vụ Y Dược - Sở Y tế Tuyên Quang.

*** Thiết kế nghiên cứu**

Sau khi có danh sách các CSBL thuộc trên địa bàn các xã, phường của Thành phố Tuyên Quang. Tính toán so sánh mật độ giữa CSBL thuộc với số dân của từng xã, phường, thị trấn đảm bảo theo quy định 01 CSBL thuộc phục vụ 2.000 dân và diện tích, bán kính bình quân có 01 CSBL thuộc của từng xã, phường.

Bảng 2.1. Công thức tính số liệu

TT	Bình quân/1 điểm bán thuốc	Công thức	Chú thích
1	Số dân (người)	$P = \frac{N}{M}$	P: Số dân bình quân. N: Tổng số dân. M: Tổng số điểm bán thuốc.
2	Diện tích (km ²)	$S = \frac{S'}{M}$	S: Diện tích bình quân. S': Tổng diện tích. M: Tổng số điểm bán thuốc
3	Bán kính (km)	$R = \sqrt{\frac{S}{\pi.M}}$	R: Bán kính. S: Diện tích khu vực. $\pi = 3,14$. M: Tổng số điểm bán thuốc.

Bảng 2.2. Các chỉ tiêu đánh giá mạng lưới cung ứng thuốc theo WHO [3].

STT	Nội dung	Công thức
1	Một CSBL thuộc phục vụ bao nhiêu người dân trên địa bàn của từng phường, xã (P)	Tổng số dân trên địa bàn từng phường, xã chia cho / tổng số CSBL thuộc trên địa bàn phường, xã đó
2	Diện tích bình quân có 01 CSBL thuộc trên địa bàn của từng phường, xã (S)	Tổng diện tích của từng phường, xã chia cho / tổng số CSBL thuộc nằm trên địa bàn phường, xã đó
3	Bán kính bình quân có 01 CSBL thuộc trên địa bàn của từng phường, xã (R)	Diện tích bình quân (S) của phường, xã chia cho/(3,14 nhân với tổng số điểm bán thuốc). Lấy kết quả khai căn bậc 2

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Số lượng các loại hình bán lẻ thuốc năm 2022

Tính đến tháng 12 năm 2022, theo số liệu tại Sở Y tế Tuyên Quang mạng lưới bán lẻ thuốc trên địa bàn toàn thành phố có 147 CSBL thuốc, cụ thể:

Bảng 3.1: Số lượng các loại hình bán lẻ thuốc năm 2022

STT	Loại hình bán lẻ thuốc	Năm 2022	
		Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Nhà thuốc	113	76,87%
2	Quầy thuốc	34	23,13%
Tổng cộng:		147	100

Nhận xét:

Từ kết quả trên ta thấy: Hiện tại trên địa bàn thành phố chưa có loại hình tủ thuốc trạm y tế xã. Trong các loại hình bán lẻ thuốc tại thành phố Tuyên Quang, loại hình nhà thuốc chiếm tỷ lệ cao nhất, chiếm 76,87% trên tổng số các CSBL thuốc, do quy định của Bộ Y tế, trên địa bàn phường thuộc thành phố chỉ được mở nhà thuốc [4]. Loại hình quầy thuốc chiếm Tỷ lệ 23,13% chủ yếu được ở mở các xã thuộc thành phố và chỉ đòi hỏi người có trình độ chuyên môn là dược sĩ trung học trở lên phụ trách chuyên môn [5].

Mạng lưới cung ứng thuốc tại thành phố Tuyên Quang ngày càng được mở rộng, so với năm 2020 là 89 cơ sở [6], việc mở rộng các điểm bán lẻ thuốc góp phần đáng kể vào hệ thống lưu thông thuốc, thúc đẩy sự cạnh tranh, giảm giá bán, thay đổi phương thức kinh doanh phục vụ, đa dạng hóa các chủng loại thuốc, đáp ứng được nhu cầu điều trị [7].

3.2. Phân bố các loại hình bán lẻ thuốc tại Thành phố Tuyên Quang năm 2022

Các loại hình CSBL thuốc trên địa bàn Thành phố Tuyên Quang bao gồm: Nhà thuốc, Quầy thuốc. Tiến hành tổng hợp số liệu của các loại hình bán lẻ trong mạng lưới bán lẻ trên toàn thành phố, ta thu được kết quả theo bảng sau:

Bảng 3.2: Phân bố các loại hình bán lẻ thuốc tại thành phố Tuyên Quang năm 2022

STT	Tên phường, xã	Số lượng CSBL thuốc			
		Nhà thuốc		Quầy thuốc	
		SL	%	SL	%
1	Phường Tân Quang	12	10,62	0	0
2	Phường Minh Xuân	9	7,96	0	0
3	Phường Phan Thiết	27	23,89	0	0
4	Phường Ý La	2	1,77	0	0

5	Phường Tân Hà	24	21,24	0	0
6	Phường Hưng Thành	10	8,85	0	0
7	Phường Nông Tiến	6	5,31	0	0
8	Phường An Tường	5	4,42	1	2,94
9	Phường Đội Cấn	10	8,85	5	14,7
10	Phường Mỹ Lâm	3	2,65	0	0
11	Xã Tràng Đà	1	0,88	6	17,64
12	Xã Lương Vượng	3	2,65	4	11,76
13	Xã An Khang	0	0	2	5,88
14	Xã Thái Long	1	0,88	2	5,88
15	Xã Kim Phú	0	0	14	41,17
Tổng số		113	100	34	100

Nhận xét:

Từ bảng số liệu 3.2 thấy rằng: Loại hình Nhà thuốc chiếm tỷ lệ nhiều nhất trong tổng số các CSBL thuốc trong địa bàn toàn thành phố do đây là trung tâm hành chính của tỉnh và theo quy định của Bộ Y tế về địa bàn hoạt động của CSBL thuốc thì trên địa bàn phường, thành phố chỉ được mở loại hình nhà thuốc [4], [5]. Sự phân bố các nhà thuốc là tương đối khác nhau giữa các xã, phường. Các xã, phường có tỷ lệ lớn các nhà thuốc bao gồm: Phường Tân Hà (21,24%), Phường Phan Thiết (23,89%), Phường Tân Quang (10,62%), Phường Hưng Thành (8,85%), Phường Đội Cấn (8,85%), và có xã không có loại hình Nhà thuốc là xã An Khang và xã Kim Phú.

Loại hình Quầy thuốc chiếm tỷ lệ khá thấp so với loại hình Nhà thuốc. Quầy thuốc tập trung cao ở địa bàn các xã, cao nhất là Xã Kim Phú với 14 cơ sở, chiếm 41,17%. Các xã, phường còn lại chỉ có từ 02- 05 quầy thuốc, chiếm tỷ lệ không đáng kể.

3.3. Số dân bình quân có 01 CSBL thuốc theo từng xã, phường của TPTQ năm 2022

Qua nhìn nhận khái quát về sự phân bố của 02 loại hình Nhà thuốc và Quầy thuốc đã cho ta thấy sự phân bố của các loại hình bán lẻ là chưa đồng đều. Chính vì vậy chất lượng cung ứng thuốc cho người dân là chưa được đảm bảo, điều kiện tiếp cận về nhu cầu CSSK giữa các xã, phường có sự khác biệt rõ rệt [8].

Theo hướng dẫn của Tổ chức y tế thế giới WHO đánh giá chất lượng mạng lưới cung ứng thuốc [3], các chỉ tiêu đánh giá bao gồm:

- Số dân bình quân (P): Số dân bình quân có 01 CSBL thuốc phục vụ.
- Diện tích bình quân (S): Diện tích bình quân có 01 CSBL thuốc phục vụ.
- Bán kính bình quân (R): Bán kính bình quân có 01 CSBL thuốc phục vụ.

Dựa theo kết quả nghiên cứu đã thu thập và tính toán, các chỉ số này được thể hiện trong các bảng ở các mục sau đây.

Bảng 3.3: Số dân bình quân có 01 CSBL thuộc theo từng xã, phường trong thành phố Tuyên Quang năm 2022

STT	Tên phường, xã	Tổng số CSBL	Dân số (người) [9]	Số dân TB/CSBL	Số CSBLTB/ 2.000 dân
1	Phường Tân Quang	12	8.721	726	2,75
2	Phường Minh Xuân	9	11.028	1.225	1,63
3	Phường Phan Thiết	27	10.324	382	5,24
4	Phường Ý La	2	5.901	2.950	0,68
5	Phường Tân Hà	24	11.818	492	4,07
6	Phường Hưng Thành	10	7.781	778	2,57
7	Phường Nông Tiến	6	8.235	1.372	1,46
8	Phường An Tường	6	13.236	2.206	0,91
9	Phường Đội Cấn	15	13.090	872	2,29
10	Phường Mỹ Lâm	3	8.782	2.927	0,68
11	Xã Tràng Đà	7	5.534	790	2,53
12	Xã Lương Vượng	7	7.663	1.094	1,83
13	Xã An Khang	2	4.281	2.140	0,93
14	Xã Thái Long	3	3.906	1.302	1,54
15	Xã Kim Phú	14	11.982	855	2,34
Tổng số		147	132.282	899	2,22

Nhận xét:

Từ bảng số liệu 3.3 thấy rằng chỉ số số dân bình quân có 01 điểm bán lẻ thuốc phục vụ phản ánh mật độ dân cư sinh sống và số lượng CSBL thuộc hiện có trên địa bàn. Năm 2022, trung bình trên địa bàn thành phố Tuyên Quang 1 CSBL phục vụ cho 899 người dân, đáp ứng Hoàn toàn được yêu cầu 2.000 dân/01 CSBL [3].

Số dân bình quân có 01 CSBL phục vụ tại các xã, phường là khác nhau và chưa đồng đều, cụ thể:

- Có 11 đơn vị hành chính có số CSBL phục vụ dưới 2.000 dân là: phường Tân Quang (726 người), phường Minh Xuân (1.225 người), phường Phan Thiết (382 người), phường Tân Hà (492 người), phường Hưng Thành (778 người), phường Nông Tiến (1.372 người), phường Đội Cấn (872 người), xã Tràng Đà (790 người), xã Lương Vượng (1.094 người), xã Thái Long (1.302 người), xã Kim Phú (855 người).

- Những địa bàn có 01 CSBL phục vụ > 2.000 dân đó là: phường An Tường (2.206 người), phường Mỹ Lâm (2.927 người), xã An Khang (2.140 người). Điều này cho thấy rằng cần điều chỉnh các loại hình bán lẻ tại những đơn vị hành chính này để người dân có thể dễ dàng tiếp cận hơn với nguồn thuốc và nhu cầu chăm sóc sức khỏe của nhân dân [10].

3.4. Diện tích bình quân và bán kính bình quân có 01 CSBL thuộc theo từng xã, phường của TPTQ năm 2022

Bảng 3.4. Diện tích bình quân và bán kính bình quân có 01 CSBL thuộc theo từng xã, phường trong tỉnh Tuyên Quang năm 2022

STT	Tên phường, xã	Tổng số CSBL	Diện tích (Km ²) [9]	Diện tích bình quân có 01 CSBL thuộc (Km ²)	Bán kính bình quân có 01 CSBL thuộc (Km)
1	Phường Tân Quang	12	1,17	0,09	0,17
2	Phường Minh Xuân	9	1,9	0,2	0,25
3	Phường Phan Thiết	27	1,38	0,05	0,127
4	Phường Ý La	2	3,89	1,95	0,8
5	Phường Tân Hà	24	4,99	0,21	0,26
6	Phường Hưng Thành	10	4,38	0,44	0,37
7	Phường Nông Tiến	6	12,7	2,12	0,82
8	Phường An Tường	6	11,71	1,95	0,78
9	Phường Đội Cấn	15	25,95	1,73	0,74
10	Phường Mỹ Lâm	3	13,3	4,43	1,19
11	Xã Tráng Đà	7	13,24	1,89	0,77
12	Xã Lương Vượng	7	12,0	1,7	0,74
13	Xã An Khang	2	13,35	6,68	1,46
14	Xã Thái Long	3	12,34	4,1	1,14
15	Xã Kim Phú	14	1,9	0,136	0,21
Tổng số		147	134	0,91	0,54

Nhận xét:

Qua Bảng 3.4 ta thấy, hai chỉ số diện tích bình quân và bán kính bình quân có 01 CSBL thuộc phản ánh mật độ phân bố của các CSBL thuộc trên từng địa bàn. Có thể thấy được các CSBL thuộc phân phối rộng khắp trên địa bàn Thành phố Tuyên Quang, tạo điều kiện thuận lợi về địa lý và thời gian đi mua thuốc của người dân, đáp ứng nhu cầu chăm sóc sức khỏe [11].

Theo WHO, việc cung ứng thuốc cho tuyến cơ sở đạt tiêu chuẩn là thuận tiện khi các điểm bán thuốc bố trí sao cho người dân có thể đi mua thuốc trong khoảng thời gian từ 30-60 phút bằng phương tiện thông thường (xe đạp, đi bộ) [3].

Diện tích bình quân và bán kính bình quân có 01 CSBL thuốc tại các phường xã trong thành phố có sự khác nhau rõ rệt. Có thể chia làm hai nhóm:

- Nhóm thứ nhất bao gồm: Xã Trảng Đà cứ một vùng diện tích 1,89 Km² và bán kính 0,77 Km có 01 CSBL thuốc; Xã Lương Vượng cứ một vùng diện tích 1,7 Km² và bán kính 0,74 Km có 01 CSBL thuốc; Xã An Khang cứ một vùng diện tích 6,68 Km² và bán kính 1,46 Km có 01 CSBL thuốc. Đây là những nơi tập trung dân cư không quá đông đúc, tuy nhiên giao thông đi lại khá phát triển, đồng nghĩa với việc người dân ở đây rất thuận lợi về khoảng cách địa lý và thời gian khi họ muốn tiếp cận các điểm bán thuốc [12].

- Nhóm thứ hai bao gồm tất cả những đơn vị hành chính còn lại của TP Tuyên Quang. Nhóm này có diện tích bình quân và bán kính bình quân có 01 CSBL thuốc. Số lượng các CSBL tập trung khá dày. Mức độ cạnh tranh giữa các CSBL cao. Điều này phản ánh một thực trạng đó là các khu vực địa lý có kinh tế phát triển, đông dân cư, giao thông thuận lợi là nơi tập trung nhiều các CSBL và ngược lại. Ở những đơn vị hành chính có diện tích bình quân và bán kính bình quân thấp thì có các CSBL tập trung dày, cần kiểm soát số lượng các CSBL, hạn chế hoặc ngừng cấp phép mở mới các CSBL trên những đơn vị hành chính này.

4. KẾT LUẬN

Năm 2022. Thành phố Tuyên Quang hiện nay có 147 CSBL thuốc bao gồm: nhà thuốc là 113 cơ sở và quầy thuốc là 34 cơ sở. Mật độ trung bình theo quy định (tối đa 01 CSBL thuốc phục vụ 2.000 dân) qua nghiên cứu đối với thành phố Tuyên Quang trung bình 899 người dân/01CSBL thuốc và cứ một vùng có diện tích 0,91 Km², bán kính 0,54 km có 01 CSBL thuốc Như vậy mạng lưới bán lẻ thuốc trên địa bàn tỉnh cơ bản đảm bảo việc cung ứng thuốc phòng, điều trị bệnh cho người dân.

- Phường Ý La, Phường Mỹ Lâm, Xã An Khang, Xã Thái Long là 4 xã, phường có ít CSBL thuốc (Phường Ý La: số dân TB/CSBL là 2.950 người, Diện tích TB/CSBL là 1,95 Km²; Phường Mỹ Lâm: số dân TB/CSBL là 2.927 người, Diện tích TB/CSBL là 4,43 Km²; Xã An Khang: số dân TB/CSBL là 2.140 người, Diện tích TB/CSBL là 6,68 Km²; Xã Thái Long: số dân TB/CSBL là 1.302 người, Diện tích TB/CSBL là 4,1 Km²)

- Phường An Tường, phường Mỹ Lâm, xã An Khang không đáp ứng yêu cầu trung bình 01 CSBL thuốc phục vụ 2.000 người (Xã An Khang: số dân TB/CSBL là 2.140 người, Diện tích TB/CSBL là 6,68 Km²; Phường An Tường: số dân TB/CSBL là 2.206 người, Diện tích TB/CSBL là 1,95 Km²; phường Mỹ Lâm: số dân TB/CSBL là 2.927 người, Diện tích TB/CSBL là 4,43 Km²)

Do vậy để đảm bảo yêu cầu 01 CSBL phục vụ 2.000 dân, trong gian tới thành phố Tuyên Quang cần có chính sách khuyến khích tạo điều kiện cho xã, phường mở rộng thêm

CSBL thuốc, đặc biệt với các xã, phường ít CSBL để tạo điều kiện thuận lợi cho người dân được tiếp cận với nguồn thuốc phục vụ chăm sóc sức khỏe.

LỜI CẢM ƠN

Nhóm nghiên cứu xin chân thành cảm ơn cô giáo DS.CKI. Ngô Thanh Huyền *người trực tiếp hướng dẫn khoa học đã luôn dành nhiều thời gian, công sức hướng dẫn chúng em trong suốt quá trình thực hiện nghiên cứu và Hoàn thành đề tài nghiên cứu khoa học.*

Nhóm nghiên cứu xin trân trọng cảm ơn Ban giám hiệu Trường Đại học Tân Trào cùng toàn thể các thầy cô giáo Khoa Y Dược, Phòng Nghiệp vụ Y Dược Sở Y tế đã hỗ trợ và tạo điều kiện thuận lợi cho nhóm tác giả Hoàn thiện đề tài này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Y tế (2018), Thông tư số 02/2018/TT-BYT ngày 22/01/2018 của Bộ Trưởng Bộ Y tế ban hành quy định về Thực hành tốt cơ sở bán lẻ thuốc.
- [2] Bộ Y tế (2018), Thông tư số 07/2018/TT-BYT ngày 12/04/2018 của Bộ Y tế ban hành về việc Quy định chi tiết một số điều về kinh doanh Dược của Luật dược và Nghị định số 54/2017/NĐ-CP ngày 08 tháng 05 năm 2017 của Chính phủ quy định chi tiết một số điều và biện pháp thi hành Luật Dược.
- [3] WHO (2011), The World Medicines Situation Report, Geneva: World Health Organization.
- [4] Chính phủ (2017), Nghị định số 54/2017/NĐ-CP ngày 08 tháng 5 năm 2017 của Chính phủ quy định chi tiết một số điều và biện pháp thi hành Luật Dược.
- [5] Quốc Hội (2016), Luật Dược số 105/2016/QH13
- [6] Nguyễn Thị Bích Liên (2020), " Khảo sát thực trạng mạng lưới bán lẻ thuốc tại địa bàn tỉnh Tuyên Quang năm 2020", Luận văn Dược sĩ chuyên khoa cấp I – Trường Đại học Dược Hà Nội.
- [7] FIP (1997), Standards For Quality of Pharmacy Service, Good Pharmacy Practice.
- [8] Bộ Y tế (2018), Thông tư số 11/2018/TT- BYT ngày 04 tháng 5 năm 2018 của Bộ Y tế quy định về chất lượng thuốc, nguyên liệu làm thuốc
- [9] Cục thống kê tỉnh Tuyên Quang (2022), Báo cáo số liệu thống kê năm 2022
- [10] Bộ Y tế (2018), Công văn số 3673/BYT-QLD ngày 27/6/2018 của Bộ Y tế gửi Chủ tịch Ủy Ban nhân dân các tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương về việc triển khai Đề án tăng cường kiểm soát kê đơn thuốc và bán thuốc kê đơn giai đoạn 2017-2020.
- [11] Nguyễn Thị Hoài An (2018), Khảo sát sự phân bố và thực trạng hành nghề các cơ sở bán lẻ thuốc tại địa bàn tỉnh Cao Bằng năm 2018 – Trường Đại học Dược Hà Nội.
- [12] Vương Minh Thủy (2016), Đề tài nghiên cứu " Khảo sát thực trạng mạng lưới bán lẻ thuốc tại địa bàn tỉnh Phú Thọ trong năm 2019, Luận văn Dược sĩ chuyên khoa cấp I - Trường Đại học Dược Hà Nội.

XÂY DỰNG NHÓM NGHIÊN CỨU MẠNH TRONG SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC, TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

Bùi Ngọc Anh, Nguyễn Thị Thùy
Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Việc xây dựng các nhóm nghiên cứu (NNC) mạnh trong trường đại học, là một trong những giải pháp quan trọng, then chốt góp phần thiết thực triển khai đổi mới giáo dục đại học một cách căn bản và toàn diện theo hướng chất lượng, hiệu quả và hội nhập với các chuẩn mực quốc tế.

Từ khóa: Nhóm nghiên cứu (NNC), các giải pháp thúc đẩy nhóm nghiên cứu (NNC) trong trường Đại học, xây dựng nhóm nghiên cứu mạnh, tiêu chí NNC của sinh viên ngành giáo dục tiểu học, đại học tân trào.

BUILDING STRONG RESEARCH TEAM IN STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION, TAN TRAO UNIVER.

Abstract:

The building of strong research groups (NNC) in universities is one of the important and key solutions, contributing to the practical implementation of higher education innovation in a fundamental and comprehensive way towards quality, efficiency and integration with International standards.

Key word: Research group (NNC), solutions to promote research groups (NNC) in universities, build strong research team, NNC criteria of students in primary education, Tan Trao university.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Cùng với đào tạo, nghiên cứu khoa học trở thành hoạt động cốt lõi của giáo dục đại học. Chính vì vậy, việc hình thành các nhóm nghiên cứu nói chung và nhóm nghiên cứu mạnh nói riêng rất quan trọng và đóng vai trò quyết định sự thành công, vị thế của các trường đại học.

Việc hình thành các nhóm nghiên cứu trong các trường đại học không chỉ giúp nâng cao chất lượng nghiên cứu, mà còn tác động tích cực đến hoạt động đào tạo, cả người dạy và người học. Nhóm nghiên cứu mạnh sẽ là hạt nhân, môi trường tốt cho các hoạt động nghiên cứu có định hướng, mục tiêu dài hạn, trong đó sự chia sẻ tri thức và tinh thần sáng tạo sẽ được đề cao.

Bài viết dựa trên việc khảo sát thực tiễn của hoạt động NCKH của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học để chỉ ra những thuận lợi, khó khăn. Từ đó, khẳng định việc xây dựng nhóm nghiên cứu mạnh trong sinh viên ngành GD tiểu học là vô cùng cần thiết, đáp ứng yêu cầu đào tạo và thực tiễn đặt ra.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong quá trình nghiên cứu bài báo, được sử dụng các phương pháp phân tích tổng hợp; phương pháp quan sát; hỏi ý kiến chuyên gia; phương pháp phỏng vấn – trả lời; phương pháp nghiên cứu thực nghiệm.

3. NỘI DUNG

3.1. Cơ sở lý luận của việc xây dựng và phát triển NNC trong các trường đại học

Một trong những khái niệm NNC được Andrews định nghĩa từ năm 1979, là một nhóm gồm có tối thiểu 3 người cùng làm việc với nhau tối thiểu trong 6 tháng và có kỳ vọng làm việc với nhau tối thiểu trong vòng 1 năm. Cũng tác giả Andrews đã khảo sát khoảng 10.000 nhà khoa học trong 1.200 đơn vị của 6 nước, với các NNC từ 4 đến 40 thành viên và đưa ra nhận xét là tiêu chí và hiệu quả của NNC được đánh giá thông qua các tham số chủ yếu như: các bài báo được công bố, số trích dẫn các công trình công bố, số sách được xuất bản, số kinh phí từ các đề tài/dự án mà NNC đấu thầu được cho hoạt động nghiên cứu, các phát minh sáng chế, các phần mềm tính toán, sản phẩm nghe nhìn... Trong đó, số lượng bài báo và số trích dẫn là những tham số được cho là cơ bản nhất. Những tiêu chí khác cũng được đề cập để đánh giá hiệu quả của NNC là danh tiếng của nhóm, sự đảm bảo được tài chính cho hoạt động của nhóm, khả năng ứng dụng của các thành tựu nghiên cứu vào thực tiễn cũng như nhuệ khí của các thành viên trong nhóm. [1]

Theo GS.TSKH Nguyễn Đình Đức - Trưởng ban Đào tạo ĐHQG Hà Nội - cho rằng: hoạt động nghiên cứu khoa học ngày càng mang tính tập thể và liên ngành. Hình thái tổ chức NNC ngày càng chiếm ưu thế. Các thống kê cho thấy “NNC thường thông minh hơn cả một nhà khoa học tài ba”, đặc biệt trong bối cảnh khoa học phát triển như hiện nay, nhiều vấn đề nghiên cứu mang tính liên ngành và xuyên ngành mà nếu chỉ một nhà nghiên cứu đơn độc thì không thể giải quyết được. [10]

Tác giả Nobahar nghiên cứu về mức độ liên kết giữa các giảng viên trong hoạt động NCKH của các trường đại học tại Kermanshah cho thấy, sự liên kết giữa các giảng viên trong NCKH vướng các rào cản bao gồm: tài chính, học thuật, con người, cơ sở, chuyên môn và quản lý. Để nâng cao hiệu quả hoạt động của các NNC, tác giả đề xuất những giải pháp bao gồm: tăng cường liên kết đào tạo về học thuật với các nước khác; gia tăng sự hợp tác giữa các giảng viên trong các trường đại học khác nhau; tăng cường sự thu hút với những sinh viên, nhà nghiên cứu tài năng; gia tăng kinh phí cho các nhà nghiên cứu; tăng cường trang thiết bị và phương tiện cần thiết tại các trường đại học; tăng cường thông tin liên lạc, kết nối giữa nhà trường và doanh nghiệp; giảm thủ tục hành chính. [3]

Nghiên cứu về các rào cản trong việc hình thành và phát triển NNC trong trường đại học, tác giả Main đưa ra bảng đánh giá những nhân tố khác tác động đến NNC như: thái độ tích cực, thành viên NNC là những giáo viên có nhiều kinh nghiệm nghiên cứu, việc tuyển chọn thành viên NNC, hoạt động đào tạo trong nhóm, công nhận lợi ích trong nhóm, kỹ năng quản lý xung đột, sự hỗ trợ về phía cơ quan quản lý, kỹ năng thiết lập các mối quan hệ, hoạt động đánh giá và tự đánh giá trong quá trình hoạt động nhóm. Tác giả nhấn mạnh những thành viên của NNC cần được hiểu trong khi hoạt động nhóm, như: quy tắc hoạt động; mục tiêu; vai trò nhóm; thời gian lên kế hoạch chung; tính ổn định của các thành viên;.... Những nhân tố trong nhà trường bao gồm: cơ sở vật chất; thói quen; truyền thống trong hợp tác nghiên cứu khoa học; sự ổn định của nhóm, ủng hộ và hỗ trợ nhau. [2]

Các nghiên cứu khảo sát của Bland và Ruffin đã chỉ ra khá đầy đủ, bao gồm 12 yếu tố tác động đến hiệu quả hoạt động của NNC là: (1) mục tiêu rõ ràng; (2) tập trung cho nghiên cứu; (3) văn hóa của tổ chức; (4) môi trường tích cực của NNC; (5) sự tác động của các bộ phận hành chính; (6) cách thức tổ chức nghiên cứu; (7) sự trao đổi thường xuyên, trực tiếp với nhau trong nhóm; (8) nguồn nhân lực; (9) quy mô, độ tuổi và tính đa dạng của nó; (10) các giải thưởng và sự khích lệ; (11) khả năng tuyển và lựa chọn thành viên; (12) sự lãnh đạo xuất sắc. [4]

Nghiên cứu của Jeong và Choi tập trung vào nghiên cứu mối quan hệ giữa các thành viên cộng tác. Mục đích của nghiên cứu này là diễn tả thực tiễn các yếu tố liên quan đến đặc điểm NNC, động lực và quá trình ảnh hưởng đến chỉ số ảnh hưởng (research impact) của các công bố của các thành viên trong NNC, từ đó đề xuất phải tổ chức và quản lý một NNC cộng tác thế nào cho làm tăng hiệu quả nghiên cứu (research impact). “Research impact” được đo bằng số lần mà một bài báo được trích dẫn bởi những bài báo sau và IF của tạp chí, nơi xuất bản bài báo. Những kết quả nghiên cứu khảo sát trong cho thấy, cùng với những tác nhân định lượng và định tính, những tác nhân đầu vào như: động lực nhóm làm đề tài, việc tổ chức, lãnh đạo nhóm, sự gặp mặt và trao đổi thường xuyên, việc liên kết với cộng tác viên ngoài nhóm nhiều hơn, nhiều nguồn lực hơn, việc phân công đều hơn đều làm tăng hiệu quả của research impact. [5]

Không chỉ dừng ở khuôn khổ một NNC, Bertolotti và các cộng sự đã nghiên cứu về hiệu quả của MTM (Multiple team membership), khi thành viên NNC tham gia đồng thời vào nhiều nhóm khác nhau. Các tác giả cũng đã chỉ ra hiệu quả của việc sử dụng công nghệ hiện đại để trao đổi hợp tác, giao tiếp công tác (nhắn tin, skype, email...) cũng như vai trò của môi trường xã hội nơi làm việc của các thành viên NNC và mối quan hệ giữa các tham số đó. [6]

Nghiên cứu của Beaver và Rosen cũng đã chỉ ra tầm quan trọng của việc hình thành và phát triển cũng như sự cần thiết phải làm việc nhóm trong một NNC. Theo các tác giả, sự gia tăng các hoạt động liên ngành, tính phức tạp kèm theo chi phí cao trong khoa học hiện đại buộc các nhà khoa học phải hợp tác với nhau và chính sự hợp tác này sẽ hình thành mạng lưới khoa học rộng rãi, giúp chia sẻ kiến thức, chuyên gia công nghệ một cách nhanh chóng. [7]

Nghiên cứu của tác giả Kim và Bak đã công bố kết quả nghiên cứu về ảnh hưởng của chính sách đến việc hợp tác giữa các thành viên của nhóm và thành tựu của NNC. Các tác giả nghiên cứu số liệu của các nhà khoa học trong lĩnh vực nhân học và xã hội học của Hàn Quốc. Kết quả cho thấy, hoạt động nghiên cứu của nhóm cần được quan tâm song song cùng lúc với việc thúc đẩy sự nghiệp cũng như kiến thức của từng nhà khoa học; đồng thời các tổ chức phải đáp ứng, khuyến khích, khen thưởng kịp thời và xứng đáng các nhà khoa học để thúc đẩy họ có động lực nghiên cứu và cộng tác. [8]

3.2. Thực trạng của hoạt động NCKH trong SV ngành Giáo dục tiểu học, Trường ĐH Tân Trào và việc hình thành các nhóm NC mạnh trong sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Tân Trào

Nghiên cứu khoa học (NCKH) đóng vai trò quan trọng trong môi trường giáo dục ở bậc cao đẳng, đại học, có tác dụng giúp sinh viên (SV) chủ động học tập, tìm tòi sáng tạo. Hoạt động NCKH là cơ hội để SV tự thể hiện khả năng của mình và hình thành kỹ năng làm việc nhóm. Đồng thời góp phần không nhỏ trong việc nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường. Nhận thức được tầm quan trọng này, trong những năm gần đây nhà trường đã chú trọng đến hoạt động NCKH trong SV bằng nhiều hình thức khác nhau như: viết tiểu luận, báo cáo thực tập sư phạm, khóa luận tốt nghiệp, các đề tài NCKH... nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, giúp SV ra trường có kinh nghiệm thực tiễn. [9]

Tuy nhiên, bên cạnh những ưu điểm, hoạt động NCKH của SV còn bộc lộ nhiều hạn chế và cần có sự quan tâm nhiều hơn từ phía nhà trường và giảng viên. Trong phạm vi bài viết này, tôi xin chia sẻ một số quan điểm, nhận định của mình về vai trò, thực trạng hoạt động NCKH của SV Trường Đại học Tân Trào hiện nay là:

- Đa số SV hiện nay chưa nhận thức được tầm quan trọng của NCKH. Do đó, SV chưa thực sự hứng thú say mê đầu tư đúng mức cho hoạt động NCKH này.

- Nhận thức của SV về NCKH chưa đủ cả về chất và lượng, SV chưa thực sự tích cực, tự giác, các em chưa xác định được cho mình thái độ và động cơ nghiên cứu đúng đắn, nghiêm túc. SV chưa nắm vững phương pháp luận NCKH. Thiếu tài liệu tham khảo, thiếu phương tiện nghiên cứu cũng là hạn chế khả năng NCKH của SV. Một số GV chưa hướng dẫn tận tình cho SV trong quá trình nghiên cứu cũng là nguyên nhân gây ảnh hưởng đến kỹ năng NCKH của SV. [10], [11], [12]

- Hầu hết SV coi hoạt động NCKH là khá xa vời, chỉ dành cho SV Xuất sắc và Giỏi chứ không phải là mình. Do vậy, số lượng SV tham gia NCKH của trường còn quá ít, GV phải tích cực động viên SV mới tham gia... Ngoài ra nhiều SV còn có quan niệm chưa chính xác về NCKH như: NCKH rất khó, tốn nhiều thời gian, tốn kinh phí in ấn và không được lợi ích gì. Chỉ cần đến lúc thi học kỳ ôn mấy buổi là xong làm gì phải nghiên cứu, viết lách cho mất công sức, tốn thời gian. Đây cũng chính là một hạn chế tiềm ẩn trong nhiều SV hiện nay.

- Việc thực hiện các kỹ năng NCKH của SV còn tồn đọng những hạn chế:

Kỹ năng lựa chọn vấn đề nghiên cứu: Đa số SV còn lúng túng, khó khăn trong việc lựa chọn vấn đề nghiên cứu, chưa biết cách chọn và đặt tên cho đề tài như thế nào cho hợp lý. Hầu hết các đề tài NCKH của SV hiện nay đều do GV đưa ra cho SV lựa chọn.

Kỹ năng xây dựng đề cương nghiên cứu: SV còn khó khăn trong khâu xác định mục đích, nhiệm vụ nghiên cứu, dự kiến nội dung và phương pháp nghiên cứu.

Kỹ năng thu thập và xử lý thông tin: SV thường có xu hướng sao chép các thông tin và chuyển tải thông tin một cách máy móc vào trong các bài tiểu luận, khóa luận tốt nghiệp... mà không có sự lựa chọn, chất lọc sáng tạo.

- Còn thiếu cán bộ khoa học đầu ngành dẫn dắt NNC, trong một NNC vai trò dẫn dắt của người trưởng nhóm rất quan trọng, bên cạnh người trưởng nhóm, chất lượng các thành viên tham gia NNC cũng đóng vai trò quan trọng trong việc duy trì và phát triển NNC. [12], [13]

- Nguồn lực đầu tư cho các NNC còn hạn chế, kinh phí để đầu tư cho NNC có vai trò hết sức quan trọng trong việc duy trì và phát triển NNC. Hiện nay, ở Đại học Tân Trào hỗ trợ kinh phí các bài báo khoa học, NNC còn hạn chế, về phía quản lý nhà trường còn thiếu các chính sách kế hoạch cụ thể và đủ mạnh để hỗ trợ và thúc đẩy sự hình thành và phát triển các NNC. [12], [13]

- Nguyên nhân chính của những hạn chế vẫn còn tồn tại trong trường đại học, trước hết xuất phát từ chủ quan cán bộ giảng viên còn chưa ý thức được đầy đủ việc gắn kết được công tác đào tạo với nghiên cứu khoa học và chưa ý thức được tầm quan trọng của việc rèn luyện và nâng cao năng lực và trình độ chuyên môn thông qua NNC.

- Một số giảng viên và sinh viên được hỏi trả lời không có nhu cầu tham gia NNC, và trả lời chưa rõ được lợi ích của việc tham gia NNC. Chính sách hỗ trợ, khuyến khích của nhà trường cho các NNC chưa có, chưa cụ thể, hoặc còn chưa đáng kể, hay nói cách khác là chính nhà trường cũng chưa có những giải pháp quyết liệt để đầu tư cho các NNC. Chưa có tính đầu tư nên sự hội nhập quốc tế trong các nghiên cứu và mức độ quốc tế hóa trong các hoạt động là chưa cao. [12], [13]

Thời đại hiện nay là kỷ nguyên của cách mạng công nghiệp 4.0. Những nghiên cứu gần đây chỉ ra rằng, để có thể nắm bắt được những cơ hội của của cách mạng công nghiệp lần thứ 4, không chỉ cần nguồn nhân lực chất lượng cao mà cần có nhân tài. Lợi thế cạnh tranh sẽ thuộc về những cơ quan, tổ chức, doanh nghiệp thu hút được nhân tài. Chính vì vậy, các NNC cũng không là ngoại lệ và vấn đề thu hút nhân tài cũng là thách thức lớn đặt ra của NNC trong trường đại học.

3.3. Một số nhóm giải pháp nhằm xây dựng và phát triển nhóm nghiên cứu mạnh trong sinh viên ngành Giáo dục tiểu học, Trường Đại học Tân Trào.

- Xây dựng cơ chế chính sách để phát triển NCKH ở trường Đại học Tân Trào

Cần xây dựng lại cơ chế chính sách đối với công tác NCKH, thực hiện nghiêm túc Luật khoa học công nghệ 2018, Nghị định 54/2016/NĐ-CP về Quy định cơ chế tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các tổ chức KH-CN công lập. Hiện nay, các trung tâm vẫn còn lúng túng

trong việc thực hiện chuyển giao công nghệ, lúng túng trong việc tự hạch toán. Bên cạnh đó, trong những năm qua, nguồn chi cho công tác NCKH chưa sử dụng hết, cần xem xét, chỉnh sửa bổ sung các khoản chi cho công tác NCKH, xem xét kinh phí hỗ trợ cho các đề tài khoa học có giá trị. Khi công tác NCKH được quan tâm, khi quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm được đề cao, khi điều kiện làm việc, điều kiện thu nhập tốt hơn, cán bộ giảng viên, nghiên cứu viên sẽ sáng tạo và cống hiến nhiều hơn, làm ra nhiều sản phẩm khoa học có giá trị đóng góp cho sự phát triển của nhà trường, tạo điều kiện cho việc thực hiện mục tiêu tự chủ đại học. [13]

- Giúp SV hiểu rõ ý nghĩa và tầm quan trọng của việc NCKH:

Thông qua các buổi lên lớp, qua các môn học cùng với việc trang bị cho SV tri thức phương pháp luận, phương pháp NCKH, kỹ năng NCKH, GV cần hướng dẫn một cách chính xác, đầy đủ và sâu sắc về ý nghĩa của hoạt động NCKH cho SV. Giảng viên cần giúp SV nhận thức được rằng NCKH là một năng lực không thể thiếu của SV đại học, cao đẳng. Cùng với hoạt động học tập và các hoạt động khác, hoạt động NCKH sẽ giúp SV rèn luyện được những kỹ năng và phẩm chất cần thiết của một GV trong tương lai, đáp ứng ngày càng cao của xã hội. [9]

- Cung cấp cho SV kiến thức và kỹ năng NCKH:

Thông qua các môn học, GV cần trang bị cho SV tri thức về phương pháp luận, phương pháp nghiên cứu và hệ thống kỹ năng cần thực hiện trong việc nghiên cứu một đề tài từ khâu lựa chọn đề tài, xây dựng đề cương, triển khai nghiên cứu có kết quả. GV cần trang bị và phân tích cách trình bày các bước nghiên cứu cụ thể cho SV. Sau đó tổ chức thảo luận, trao đổi cùng với SV để giải đáp những thắc mắc, khó khăn trong NCKH mà SV có thể gặp phải. [9]

- Giảng viên có thể hướng dẫn SV các bước cơ bản thực hiện đề tài NCKH như:

Lựa chọn vấn đề nghiên cứu; xác định đề tài nghiên cứu; lập đề cương nghiên cứu sơ bộ; thu thập tài liệu nghiên cứu; lập đề cương nghiên cứu chi tiết; triển khai nghiên cứu đề tài; tổng hợp kết quả nghiên cứu; kiểm chứng kết quả nghiên cứu; báo cáo tổng hợp đề tài; công bố kết quả đề tài nghiên cứu. Qua đó, giúp SV có động lực rèn kỹ năng NCKH và mạnh dạn triển khai nghiên cứu các đề tài cụ thể. [14]

- Nhà trường, khoa, lớp cần có những hoạt động thúc đẩy, tuyên truyền đưa các thông tin về NCKH đến gần với SV:

Tuyên truyền, phổ biến các thông tin về NCKH đến với SV một cách thường xuyên và gần hơn nữa, làm cho mỗi SV đều ý thức được tầm quan trọng của hoạt động NCKH và NCKH không phải là một hoạt động xa vời mà rất cần thiết với bản thân các em. Các bài báo khoa học, đề tài NCKH cấp trường, cấp tỉnh... cần đưa lên trang web của nhà trường trong mục hoạt động NCKH, hay lưu trữ tại thư viện online để SV tiện tham khảo. Từ đó, phần nào nâng cao chất lượng và tính ứng dụng của các đề tài NCKH trong SV. Có thể tổ chức các phong trào NCKH cho SV dưới nhiều hình thức phong phú, đa dạng như: Tổ chức viết bài

đăng báo, tập san SV, phong trào thầy trò cùng phối hợp NCKH... Thông qua các phong trào đó, đòi hỏi SV tích cực, nỗ lực khai thác, tìm tòi thông tin, nghiên cứu sách vở tài liệu ở nhiều nơi, nhiều kênh khác nhau. Đồng thời SV có cơ hội phát huy hết khả năng của mình trong quá trình sử dụng phương pháp nghiên cứu, viết báo cáo... Như vậy, cùng với việc bộc lộ hết các khả năng NCKH, SV cũng rèn luyện cho mình các kỹ năng cần thiết khác. [14]

- Hội sinh viên, nhà trường cần tổ chức hội thảo, trao đổi kinh nghiệm về cách thức NCKH cho SV:

Mỗi năm nhà trường nên tổ chức ít nhất một buổi hội thảo về NCKH cho SV, cần mời các thầy cô giáo có kinh nghiệm, tâm huyết về NCKH để cùng trao đổi giúp đỡ SV trong việc NCKH, đồng thời mời các SV có kỹ năng NCKH tốt trình bày, trao đổi kinh nghiệm của mình về NCKH cùng với các SV khác. [9]

- Cần đầu tư cơ sở vật chất phục vụ cho hoạt động NCKH:

Nhà trường cần tăng cường các điều kiện phục vụ hoạt động NCKH của SV bằng cách đầu tư hệ thống thông tin thư viện, phương tiện kỹ thuật hiện đại để hỗ trợ cho SV trong việc tìm kiếm, thu thập tài liệu, thông tin.[9]

4. KẾT LUẬN

NCKH là một hoạt động đặc thù của SV ở các trường đại học, cao đẳng. Nó có ý nghĩa to lớn trong việc giáo dục cho SV phương pháp chiếm lĩnh kiến thức, bồi dưỡng năng lực độc lập, tư duy sáng tạo và những phẩm chất nhân cách tốt đẹp của người GV tương lai. Thực tế hiện nay, chất lượng NCKH của SV chưa tốt một phần do SV chưa có nhiều kiến thức, kỹ năng trong nghiên cứu. Vì vậy, từ thực trạng NCKH của SV, tôi đã đưa ra các biện pháp nhằm góp phần giúp SV có kiến thức và kỹ năng NCKH tốt hơn. Trong giáo dục ĐH, nghiên cứu khoa học luôn gắn kết chặt chẽ với đào tạo. Đào tạo thông qua nghiên cứu và nghiên cứu khoa học để tiếp cận đỉnh cao của tri thức, từ đó quay trở lại đào tạo với chất lượng cao, trình độ cao. Sự hình thành các nhóm nghiên cứu (NNC) trong trường ĐH như một lẽ tự nhiên và tất yếu.

Lời cảm ơn

Tôi xin gửi lời cảm ơn Trường Đại học Tân Trào, TS. Nguyễn Thị Hương, ThS. Nguyễn Thị Thùy, TS. Nguyễn Thị Hồng Chuyên đã giúp đỡ, hỗ trợ thực hiện nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] F.M. Andrews (1979), “*The International study: its data sources and measurement procedures*”, Scientific Productivity, The Effectiveness of Re-search Groups in Six Countries, Cambridge University Press, pp.17-52.
- [2] K. Main (2007), *Effective teaching teams: Facilitators and barriers*, Australian Teacher Education Association.

- [3] N. Nobahar (2014), “*Investigation of Research Barriers and Challenges in University from the Perspective of Faculty Members of Kerman-shah City*”, International Journal of Social Sciences (IJSS), 4(4), pp.15-21.
- [4] C.J. Bland and M.T. Ruffin (1992), “*Characteristics of a Productive Research Environment*”, Literature Review, 67(6), pp.385-397.
- [5] S. Jeong and Y.J. Choi (2015), “*Collaborative research for academic knowledge creation: How team characteristics, motivation, and processes influence research impact*”, Science and Public Policy, 42, pp.446-473.
- [6] F. Bertolotti, E. Mattarelli, M. Vignoli, D.M. Marci (2015), “*Exploring the relationship between multiple team membership and team performance: The role of social networks and collaborative technology*”, Research Policy, 44, pp.911-924.
- [7] D. Beaver, R. Rosen (1979), “*Studies in Scientists Collaboration: Part III - Professionalization and the Natural History of Modern Scientific Co-authorship*”, Scientometrics, 1(3), pp.231-245.
- [8] D.H. Kim and H.J. Bak (2017), “*Incentivizing research collaboration using performance-based reward systems*”, Science and Public Policy, 44(2), pp.186-198.
- [9] Nguyễn Thị Ngọc An (2012): *Phương pháp nghiên cứu khoa học*. Nxb Lao động - Xã hội.
- [10] Nguyễn Đình Đức (2014). *Phát triển nhóm nghiên cứu trong trường đại học*.
- [11] Nguyễn Thu Hà, Nguyễn Đình Đức. *Thực tiễn xây dựng và phát triển các nhóm nghiên cứu trong các trường đại học ở Việt Nam hiện nay*. Tạp chí Khoa học Công nghệ Việt Nam (Khoa học Xã hội và Nhân văn), 2019, 61 (4), trang 24 –30.
- [12] Đào Minh Quân. *Chính sách phát triển nhóm nghiên cứu mạnh ở Đại học Quốc gia Hà Nội: Thực trạng và giải pháp*. Tạp chí Nghiên cứu chính sách và Quản lý của ĐHQGHN, 2019, 35 (1), trang 1-10.
- [13] Đào Minh Quân, Nguyễn Đình Đức. *Nhận diện vai trò của nhóm nghiên cứu mạnh trong các trường đại học dựa trên tiếp cận các mối quan hệ của nhóm nghiên cứu*. Tạp chí KHCN Việt Nam, chuyên san Khoa học Xã hội, 2019, 60(10), trang 19-23.
- [14] Trần Ngọc Thảo Nguyên (2018): *Quản lý hoạt động NCKH của SV tại các trường đại học đào tạo đa ngành*. Tạp chí Khoa học Quản lý - Giáo dục, số 1, tháng 3/2018, tr 62-67.
- [15] Nguyễn Đình Đức (2014), *Phát triển NNC trong trường đại học: Xu thế tất yếu*, <https://vov.vn/xa-hoi/phot-trien-nhom-nghien-cuu-trong-truong-dh-xu-the-tat-yeu-325151.vov>.
- [16] Đại học Quốc gia Hà Nội (2013), *Hướng dẫn 1409/HD-KHCN ngày 08/5/2013 về xây dựng các chương trình nghiên cứu trọng điểm và NNC mạnh ở Đại học Quốc gia Hà Nội*, <https://vnu.edu.vn/uplo-ad/vanban/2013/10/08/1409-Huong-dan-Xay-dung-va-phot-trien-cac-Chuong-trinh-nghien-cuu-trong-diem-va-Nhom-nghien-cuu-manh-o-DH-QGHN.pdf>.

MỘT SỐ YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN KHÓ KHĂN TÂM LÝ TRONG LỰA CHỌN NGHỀ NGHIỆP CỦA HỌC SINH THPT TẠI THÀNH PHỐ TUYỀN QUANG

Nguyễn Thị Trà My, Hà Thị Minh Đức

Khoa TLGD & CTXH, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Bài viết đã trình bày một số vấn đề lý luận và thực trạng ảnh hưởng của các yếu tố đến KKTL trong việc chọn nghề của học sinh trung học phổ thông (THPT) tại thành phố Tuyên Quang. Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy nhóm các yếu tố chủ quan có ảnh hưởng nhiều hơn nhóm các yếu tố khách quan đến KKTL của học sinh THPT. Trong đó yếu tố năng lực chưa đáp ứng với yêu cầu nghề nghiệp dẫn đến việc học sinh trở nên tự ti trong việc đưa ra lựa chọn nghề nghiệp là yếu tố chủ quan mang ảnh hưởng lớn nhất. Bên cạnh đó còn có yếu tố khách quan mang tác động lớn nhất là gia đình, đặc biệt là ý kiến, quan điểm của bố mẹ.

Từ khóa: Yếu tố ảnh hưởng, khó khăn tâm lý, lựa chọn nghề nghiệp, học sinh Trung học phổ thông

SOME FACTORS AFFECTING PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES IN THE CAREER CHOICE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN TUYEN QUANG CITY

Abstract:

The article has presented some theoretical issues and the reality of the influence of factors on mental health in choosing a career for high school students in Tuyen Quang City. The results of the current study show that the group of subjective factors has more influence than the group of objective factors on the psychological well-being of high school students. Which, the capacity factor that has not yet met the career requirements leading to students becoming self-conscious in making career choices is the subjective factor that has the greatest influence. In addition, there is an objective factor that has the greatest impact on the family, especially the opinions and views of parents.

Keywords: Factors effecting, psychological difficulties, career choice, high school students

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Lựa chọn nghề nghiệp là một quá trình đòi hỏi mỗi cá nhân phải bỏ nhiều công sức để tìm ra và lựa chọn cho bản thân một công việc, nghề nghiệp phù hợp. Hiện nay, học sinh THPT đã có sự tự chủ trong việc đưa ra quyết định lựa chọn nghề nghiệp tương của bản thân. Một phần do các bậc phụ huynh đã nhận thức tốt hơn về việc không nên ép buộc con cái phải làm những việc mà con không thích, do đó họ để cho con em mình tự lựa chọn nghề nghiệp cho bản thân.

Tuy nhiên, trong giai đoạn chuẩn bị chọn một hướng đi cho tương lai luôn chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác nhau, nhiều học sinh bị mông lung, bối rối khi không biết chọn nghề gì, trường nào phù hợp để đào tạo hay chưa hiểu rõ về các thông tin nghề nghiệp và các giá trị bản thân. Trong khi đó lại không có sự định hướng đầy đủ từ gia đình, nhà trường. Khiến các em nảy sinh nhiều khó khăn về mặt tâm lý khi tìm kiếm cho mình một nghề nghiệp phù hợp dẫn đến tình trạng chọn sai nghề, bỏ nghề hoặc làm trái nghề...

Điều này đặt ra cho các bậc giáo dục một vấn đề là phải nắm rõ được những KKTL mà học sinh THPT đang gặp phải và các yếu tố ảnh hưởng đến những KKTL đó trong hoạt động chọn nghề của các em để có thể đưa ra được những giải pháp, biện pháp nhằm giảm thiểu các khó khăn tồn tại trong quá trình thực hiện. Vì vậy, quan tâm nghiên cứu những yếu tố ảnh hưởng đến KKTL trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT là điều cần thiết và quan trọng nhằm giảm thiểu những hệ quả trên. Từ đó góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và chất lượng nguồn lao động.

Mẫu nghiên cứu, công cụ và phương pháp nghiên cứu:

Nghiên cứu được thực hiện trên tổng 270 mẫu, là học sinh của các trường THPT Tân Trào, trường THPT Ý La, trường THPT Nguyễn Văn Huyền; trong đó có 47,4% là nam, 52,6% là nữ, độ tuổi trung bình là 17 tuổi. Mẫu khách thể nghiên cứu lấy theo phương pháp thuận tiện và ẩn danh (*dựa trên sự đồng thuận của ban lãnh đạo trường và sự sẵn sàng hợp tác của các em học sinh*). Phương pháp chính của nghiên cứu này là sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Bên cạnh đó nghiên cứu còn sử dụng các phương pháp khác là quan sát, phỏng vấn sâu, nghiên cứu tài liệu và xử lý kết quả bằng phần mềm thống kê SPSS phiên bản 25.0.

Mẫu phiếu điều tra có cấu trúc gồm các thành phần:

A/ Thông tin chung: (1) Giới tính; (2) Khối lớp; (3) Trường; (4) Học lực.

B/ Các yếu tố ảnh hưởng đến khó khăn tâm lý trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT: Mức độ ảnh hưởng đến khó khăn tâm lý trong quá trình lựa chọn nghề nghiệp theo thứ tự giảm dần từ 1 cho đến hết (gồm 8 yếu tố chủ quan và khách quan và các mức độ 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Các trả lời được xử lý, điểm số thu được tỷ lệ nghịch với mức độ ảnh hưởng của các yếu tố);

2. MỘT SỐ YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN KKTL TRONG LỰA CHỌN NGHỀ NGHIỆP CỦA HỌC SINH THPT TẠI THÀNH PHỐ TUYẾN QUANG

2.1. Một số khái niệm

2.1.1. Khái niệm “khó khăn tâm lý”

Trong Tâm lý học, thuật ngữ “khó khăn tâm lý” chưa được định nghĩa cụ thể một cách thống nhất và “khó khăn tâm lý” cũng được hiểu theo nhiều khái niệm, thuật ngữ khác nhau: hàng rào tâm lý, trở ngại tâm lý, cản trở tâm lý...

Trong cuốn từ điển Tâm lý học (2008) của tác giả Vũ Dũng (chủ biên), ông quan niệm: *“Hàng rào tâm lý là trạng thái tâm lý thể hiện ở tính thụ động quá mức của chủ thể, gây cản trở trong việc thực hiện hành động”*. [4]

Theo tác giả Nguyễn Việt Dũng (2016): *“KKTL là những biểu hiện tâm lý của chủ thể, nảy sinh trong quá trình hoạt động gây cản trở, ảnh hưởng tiêu cực đến quá trình và hiệu quả hoạt động của chủ thể”*. [2]

Như vậy, khái niệm “khó khăn tâm lý” được hiểu như sau: *“KKTL là tổng hòa những yếu tố tâm lý của chủ thể nảy sinh trong quá trình thực hiện hành động một cách chưa phù hợp hoặc chưa đáp ứng được yêu cầu của hoạt động, gây trở ngại trong quá trình thực hiện và ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả của hoạt động.”*

2.1.2. Khái niệm “lựa chọn nghề nghiệp”

Frank Parson cho rằng sự lựa chọn nghề nghiệp là kết quả của sự nhận thức của một cá nhân về bản thân so với những kiến thức về công việc. Trong khi đó, mỗi cá nhân đều khác nhau về sở thích, tính cách, khả năng, kỹ năng và giá trị niềm tin, do vậy mỗi cá nhân đều cần có sự chủ động tìm hiểu trong quá trình lựa chọn nghề nghiệp để tìm kiếm cho mình một nghề phù hợp nhất. [6]

Trong cuốn “Giáo trình Tâm lý học lao động” (2011), Thạc sĩ Lương Văn Úc cho rằng: *“Chọn nghề là quá trình các cá nhân lựa chọn cho mình một nghề phù hợp với năng lực của mình và yêu cầu của xã hội”*. [5]

Từ những phân tích trên đây, trong phạm vi nghiên cứu, tôi quan niệm: *“Lựa chọn nghề nghiệp là quá trình cá nhân tìm hiểu thông tin về nghề nghiệp (các giá trị, yêu cầu, cơ hội phát triển ...) và nhận thức bản thân (thông qua việc tự đánh giá và được đánh giá), qua đó cá nhân có sự so sánh bản thân với nghề nghiệp được chọn và đánh giá mức độ phù hợp nếu quyết định theo đuổi nghề.”*

2.1.3. Khái niệm khó khăn tâm lý trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT

Từ khái niệm “khó khăn tâm lý” và khái niệm “lựa chọn nghề nghiệp”, trong phạm vi báo cáo này có thể hiểu KKTL trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT là những biểu hiện tâm lý của học sinh nảy sinh trong quá trình lựa chọn nghề nghiệp gây trở ngại trong quá trình thực hiện và ảnh hưởng đến kết quả của việc lựa chọn nghề nghiệp. Trên thực tế, việc lựa chọn nghề không hề dễ dàng bởi nghề nghiệp trong xã hội rất phong phú, nghề nào cũng có vai trò và ý nghĩa nghề nghiệp nhất định và nó chịu ảnh hưởng bởi rất nhiều yếu tố.

2.1.4. Các yếu tố ảnh hưởng đến khó khăn tâm lý trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT

Việc lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố với các mức độ khác nhau.

*Yếu tố chủ quan:

Sở thích - Tính cách: Yếu tố sở thích và tính cách phù hợp với nghề nghiệp sẽ góp phần giúp các em giảm bớt được những áp lực khi hành nghề. Nếu xác định rõ được tính cách cũng như sở thích, đam mê của bản thân, học sinh sẽ có sự chính xác hơn trong việc chọn nghề, và khi được làm việc đúng với đam mê của bản thân, học sinh sẽ có động lực để làm việc, cống hiến và có lợi thế để phát triển sự nghiệp thành công.

Năng lực: Là một yếu tố chính quyết định thể loại nghề nghiệp mà các em có thể đảm nhiệm. Tuy việc có năng lực về một lĩnh vực nào đó sẽ giúp các em đạt thuận lợi hơn trong việc lựa chọn và có cơ hội thăng tiến trong nghề nghiệp nhưng yếu tố này có thể được bù đắp bởi sự học tập, rèn luyện của học sinh. Vì vậy có những học sinh coi đây là yếu tố quyết định trong việc chọn nghề nhưng cũng có học sinh lại coi đây là động lực thúc đẩy các em trong việc rèn luyện nhằm đáp ứng những yêu cầu của nghề nghiệp đặt ra.

Nhu cầu, mục đích nghề nghiệp: Từ quá trình xác định xu hướng nghề nghiệp tới việc lựa chọn nghề nghiệp cho bản thân, học sinh thường phải cân nhắc tới nhu cầu, mục đích khi hành nghề là gì để từ đó loại trừ và chọn ra một nghề nghiệp cụ thể. Đây là tiền đề nội lực hay động lực trong giúp học sinh có thể sử dụng một cách hiệu quả những tư chất, năng lực của mình để đầu tiên là chọn được một nghề nghiệp theo ý muốn và sau đó là thực hiện tốt những yêu cầu đặt ra của hoạt động nghề nghiệp.

Sức khỏe và các đặc điểm thể chất: Mỗi ngành, nghề khác nhau yêu cầu một mức độ sức khỏe và sự đảm bảo Hoàn hảo về một số đặc điểm thể chất khác nhau. Vì vậy, đây coi như là một yếu tố có tác động qua lại với việc chọn nghề, có thể là sự định hướng trong việc chọn nghề nghiệp phù hợp hoặc đối với nghề nghiệp mà bản thân đã chọn sẽ là động lực thúc đẩy việc rèn luyện về sức khỏe để đảm bảo những yêu cầu của hoạt động nghề nghiệp đưa ra.

*Yếu tố khách quan

Gia đình: Lứa tuổi học sinh THPT tuy là đã đạt được độ trưởng thành về mặt tâm lý và sinh lý những các em vẫn đang nằm trong phạm vi quản lý, nuôi dưỡng cần sự bảo hộ của cha mẹ. Vì vậy các em vẫn chịu ảnh hưởng và chi phối bởi những ý kiến, lời khuyên hay những quyết định của cha mẹ, nhất là trong vấn đề quan trọng như lựa chọn nghề nghiệp cho bản thân.

Bạn bè: Nhu cầu giao tiếp nhóm bạn của các em được đẩy mạnh, bên cạnh đó vì còn tồn tại sự mâu thuẫn trong mối quan hệ với cha mẹ nên học sinh THPT vẫn thường đặt mối quan hệ với bạn bè lên trên các mối quan hệ khác. Cũng vì vậy mà trước mỗi quyết định các em thường tham khảo ý kiến bạn bè và quyết định ấy cũng chịu ảnh hưởng bởi những lời khuyên và những quyết định khác của bạn bè.

Công tác hướng nghiệp của nhà trường: Qua hoạt động hướng nghiệp, học sinh sẽ được trang bị những kiến thức về thông tin nghề nghiệp, về thị trường lao động cũng như có cơ hội được tiếp xúc với các ngành hay nghề nghiệp cụ thể. Từ đó có sự lựa chọn chính xác hơn cho nghề nghiệp tương lai.

Các phương tiện truyền thông đại chúng: Có thể dễ dàng nhận thấy sự phổ biến và tính hữu dụng của các phương tiện truyền thông, đặc biệt là mạng Internet đối với học sinh THPT trong việc tìm hiểu và tiếp cận thông tin nghề nghiệp và hỗ trợ trong việc học tập, rèn luyện. Từ những thông tin nhận được từ mạng Internet hay các phương tiện truyền thông khác về cơ hội việc làm, điều kiện phát triển nghề nghiệp, xu hướng xã hội hay những cảnh báo trong nghề nghiệp... các em sẽ có sự cân nhắc, tính toán trong việc chọn nghề.

2.2. Kết quả nghiên cứu một số yếu tố ảnh hưởng đến khó khăn tâm lý trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT tại thành phố Tuyên Quang

Nhằm tìm hiểu về các yếu tố khách quan và chủ quan có ảnh hưởng đến những KKTL trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu và thu được kết quả như sau:

Bảng 1: Các yếu tố ảnh hưởng đến KKTL trong lựa chọn nghề nghiệp

Các yếu tố ảnh hưởng	Mức độ								\bar{X}
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1. Chưa có và chưa đủ tự tin về năng lực bản thân	29.8	26.3	19.2	9.8	6.3	2.4	2.0	3.5	3.44
2. Chưa tích cực trong việc bồi dưỡng năng lực	12.9	23.5	23.9	15.7	9.0	2.7	5.5	4.7	5.26
3. Các đặc điểm thể chất không phù hợp với nghề nghiệp yêu thích	7.1	11.8	10.6	18.4	16.1	14.5	10.2	9.0	6.80
4. Chưa xác định được sở thích, đam mê và nhu cầu, mục đích nghề nghiệp	25.1	7.8	17.3	15.7	11	11.4	7.8	3.5	4.00
5. Nghề nghiệp của bạn bè chọn khác với nghề nghiệp của bản thân chọn	2.4	4.7	6.7	7.5	14.1	18	15.7	28.6	8.12
6. Gia đình không cho lời khuyên hoặc áp đặt quyết định	7.5	9.8	8.6	9.4	11.8	18.8	17.3	14.9	6.96
7. Công tác hướng nghiệp của nhà trường chưa cung cấp đầy đủ thông tin về nghề	5.5	9.4	6.3	10.6	14.1	19.6	19.2	12.9	7.45
8. Có quá nhiều quảng cáo tuyển dụng gây nhiễu loạn trong quá trình lựa chọn	11.8	5.5	7.5	11	14.9	8.2	18.4	20.8	7.02
ĐTB chung									6.13

* Ghi chú: 1 là ảnh hưởng lớn nhất, 8 là ảnh hưởng ít nhất

Nhìn chung, các yếu tố ảnh hưởng đã đưa ra ở trên ít nhiều đều có những tác động nhất định đến KKTL trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT. Tuy nhiên so sánh kết quả hai nhóm yếu tố khách quan và chủ quan bằng biến số ĐTB, có thể nhìn ra các yếu tố chủ quan có tác động mạnh đến những KKTL của học sinh hơn là nhóm các yếu tố khách quan. Biểu hiện ở việc bốn yếu tố chủ quan nổi bật mà chúng tôi tiến hành nghiên cứu có ảnh hưởng xếp vị trí 1, 2, 3, 4 trong tổng số tám yếu tố ảnh hưởng và yếu tố chủ quan có ĐTB $\bar{X} = 4.87$ còn yếu tố khách quan có ĐTB $\bar{X} = 7.38$. Như vậy việc các em gặp KKTL trong quá trình chọn nghề thường chịu ảnh hưởng lớn từ các yếu tố xuất phát từ chính bản thân các em.

2.3.4.1. Các yếu tố khách quan ảnh hưởng đến KKTL trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT

Qua điều tra cho thấy các em học sinh gặp phải những KKTL trong quá trình chọn nghề do nhiều yếu tố khách quan xung quanh tác động. Các yếu tố khách quan này đến từ gia đình, bạn bè, thầy cô, công tác hướng nghiệp của nhà trường, thị trường lao động trong xã hội ... Theo bảng 1, yếu tố khách quan nổi bật gồm các yếu tố 5, 6, 7, 8. Dựa vào kết quả trên ta thấy yếu tố mang ảnh hưởng lớn nhất là “Do gia đình không ủng hộ, không cho lời khuyên hoặc do gia đình áp đặt quyết định” với ĐTB $\bar{X} = 6.96$ xếp vị trí số 1 trong các yếu tố khách quan và mang ảnh hưởng thứ 5 trong tổng các yếu tố ảnh hưởng. Các em chia sẻ: “Bố mẹ em nhiều khi không cho em lời khuyên vì bố mẹ cũng không hiểu rõ về nghề đó”; “Vì gia đình em truyền thống làm công an, bộ đội nên bố mẹ em cũng muốn em theo ngành đó”. Qua những chia sẻ của các em có thể thấy gia đình cũng mang một số tác động tiêu cực đến việc tồn tại những KKTL trong quá trình chọn nghề của học sinh THPT. Tuy nhiên, cũng có những ý kiến nói lên những ảnh hưởng tích cực từ gia đình như: “Bố mẹ thường chủ động hỏi em muốn học ngành gì, làm nghề nào và chủ động tư vấn hoặc cho em lời khuyên”; “Anh chị của em cũng thường hỏi thăm em muốn học ngành gì và chủ động giúp em tìm hiểu điểm thi, khối thi, trường nào đào tạo tốt và xu hướng nghề của ngành đó trong thị trường lao động ở thời điểm hiện tại”.

Qua đây cho thấy tầm quan trọng của gia đình trong quá trình lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT. Gia đình, đặc biệt là bố mẹ mang ảnh hưởng lớn đến những quyết định của các em. Cha mẹ có thể là nguồn động lực giúp học sinh phát triển, bằng cách luôn theo dõi, đồng hành cùng con trong quá trình học tập và chọn nghề, đưa ra lời khuyên, tư vấn kịp thời và cổ vũ con tự quyết định. Nhưng ngược lại họ cũng có thể thờ ơ, mặc kệ với mỗi hoạt động của học sinh hoặc thậm chí là áp đặt con cái phải tuân theo ý kiến của mình. Yếu tố gia đình có ảnh hưởng lớn đến việc tồn tại những KKTL của HS THPT, hậu quả gây nên tình trạng học sinh chọn nghề phụ thuộc vào quyết định của gia đình và bắt ép bản thân phải theo nghề mình không thích.

Ngoài yếu tố có ảnh hưởng cao nhất là gia đình, việc học sinh gặp phải các KKTL còn bị ảnh hưởng nhiều bởi yếu tố công tác hướng nghiệp tại nhà trường và các phương tiện truyền thông đại chúng. Cụ thể là “Do có nhiều quảng cáo tuyển dụng chưa xác định rõ

thông tin đúng sai gây nhiễu trong quá trình lựa chọn” ($\bar{X} = 7.02$) ở vị trí thứ 2 và *“Do công tác hướng nghiệp của nhà trường chưa cung cấp đầy đủ thông tin về nghề và chỉ cung cấp thông tin cơ bản về điểm thi, khối thi”* ($\bar{X} = 7.45$) mang ảnh hưởng thứ 3. Công tác hướng nghiệp và phương tiện truyền thông đại chúng là hai nguồn thông tin lớn hỗ trợ học sinh trong việc tìm hiểu thông tin nghề nghiệp và góp phần nâng cao tư chất cá nhân. Nhưng ngược lại đây cũng là những yếu tố cản trở khiến các em nảy sinh những KKTL khi công tác hướng nghiệp còn mang tính hàn lâm, chưa xóay sâu vào vấn đề và khi các em chưa có khả năng tự kiểm nghiệm độ chính xác của các thông tin tuyển dụng và tuyển sinh. Còn lại là yếu tố quyết định chọn nghề bạn bè lại ít gây tác động nhất đến những KKTL của học sinh THPT, với ĐTB là 8.12. Điều này cho thấy dù học sinh THPT có sự tham khảo ý kiến giữa bạn bè và các mối quan hệ xã hội trong quá trình chọn nghề nhưng các em vẫn có sự tự chủ trong quyết định của bản thân.

2.3.4.2. Các yếu tố chủ quan ảnh hưởng đến KKTL trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT

Ngoài những tác động của các yếu tố khách quan, KKTL của học sinh còn chịu ảnh hưởng lớn từ những yếu tố chủ quan, xuất phát từ chính bản thân các em. Kết quả khảo sát cho thấy, yếu tố *“Do chưa có nhiều và chưa đủ tự tin về năng lực bản thân”* mang ảnh hưởng nhiều nhất với ĐTB $\bar{X} = 3.44$. Cụ thể là do bản thân học sinh chưa có đủ năng lực để đáp ứng được những yêu cầu của nghề nghiệp. Do đó các em trở nên thiếu tự tin về năng lực, kiến thức, kỹ năng, trải nghiệm xoay quanh các nghề nghiệp trong xã hội. Dẫn đến việc xuất hiện tâm lý tự ti khi chọn nghề và đôi khi buộc phải chọn một nghề mà bản thân không hứng thú. Một học sinh lớp 12 chia sẻ: *“Em thích âm nhạc lắm nhưng em không có năng khiếu về hát và nghệ thuật nên em không biết sẽ chọn nghề gì nên hiện tại em vẫn khá mơ hồ về việc này”*; *“Việc không có đủ kiến thức và năng lực như yêu cầu của nghề nghiệp khiến chúng em lúng túng trong việc chọn nghề thích hợp”*, một em học sinh lớp 11 chia sẻ. Điều này cho thấy yếu tố năng lực không đủ đã làm nảy sinh tâm lý tự ti khiến các em e ngại, mông lung trong quá trình chọn nghề cho tương lai. Khoa học, kỹ thuật ngày càng phát triển, ngành nghề càng đa dạng và nó đòi hỏi con người, đặc biệt đối với học sinh THPT phải có đủ năng lực để đáp ứng phù hợp với sự phát triển ấy. Do vậy, việc hiểu được bản thân có năng lực gì và năng lực ấy có phù hợp và đáp ứng được các yêu cầu của nghề nghiệp đặt ra hay không rất quan trọng đối với học sinh THPT trong việc lựa chọn một nghề nghiệp phù hợp và tự nhận thức xem mình có thể theo đuổi nghề hay không.

Qua quá trình khảo sát, đồng thời tìm hiểu và trao đổi với các em học sinh, chúng tôi nhận thấy các em gặp KKTL ở việc còn phân vân giữa nhiều ngành, nghề khác nhau, bởi *“nghề nào cũng thấy có hứng thú”*. Điều này chịu ảnh hưởng bởi yếu tố *“Do chưa xác định được sở thích, đam mê nghề nghiệp và nhu cầu, mục đích nghề nghiệp”* với ĐTB $\bar{X} = 4.00$ xếp vị trí số 2. Điều này cho thấy qua quá trình tự đánh giá bản thân, học sinh chưa tìm ra được xu hướng nghề nghiệp của mình, chưa biết bản thân có hứng thú với loại hình nghề nghiệp nào ... Lựa chọn một nghề nghiệp để gắn bó nhiều năm, thậm chí là cả cuộc đời nếu

đúng với đam mê, sở thích, tính cách và phù hợp với nhu cầu và mục đích nghề nghiệp của bản thân, sẽ luôn có cảm giác thoải mái, hạnh phúc và tự tạo được động lực học hỏi, rèn luyện và làm việc. Do vậy việc xác định được những nhân tố trên của mình và chọn lựa được một nghề phù hợp là điều vô cùng quan trọng.

Ngoài ra còn có yếu tố “*Do chưa tích cực, chủ động trong việc bồi dưỡng, phát triển năng lực*” với ĐTB $\bar{X} = 5.26$. Cụ thể là việc học sinh còn lười biếng trong quá trình học tập và rèn luyện trên trường, lớp cũng như ở nhà. Các em còn chưa tích cực bồi dưỡng, trau dồi kiến thức chuyên môn, kỹ năng chuyên ngành phục vụ cho nghề nghiệp tương lai. Một em học sinh lớp 10 chia sẻ: “*Em mới học lớp 10 còn tận 2 năm nữa mới ra trường nên cũng không cần phải vội*” – cho thấy tâm lý ỷ lại vào thời gian và cho rằng thời điểm tốt nhất để phát triển năng lực là lớp 12, cho rằng lúc đó bản thân đã xác định được nghề nghiệp phù hợp. Và cuối cùng yếu tố “*sức khỏe và các đặc điểm thể chất không phù hợp với nghề nghiệp yêu thích*” mang ảnh hưởng ít nhất trong các yếu tố chủ quan với ĐTB $\bar{X} = 6.80$. Cho thấy ngoài một số nghề nghiệp đặc thù như tiếp viên hàng không, vận động viên, người mẫu, công an ... thì yếu tố thể chất cũng không quá gây tác động đến những KKTL của các em vì những nghề nghiệp cơ bản như giáo viên, bác sĩ, thợ sửa chữa ... thì đều không có yêu cầu quá khắt khe về các đặc điểm ngoại hình, thể chất cũng như yêu cầu sức khỏe quá cao.

3. Kết luận

Sau quá trình khảo sát các yếu tố ảnh hưởng đến KKTL trong quá trình lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT tại thành phố Tuyên Quang cho thấy nhóm yếu tố chủ quan có ảnh hưởng đến KKTL nhiều hơn so với nhóm các yếu tố khách quan. Trong đó, yếu tố “*chưa có nhiều và chưa đủ tự tin về năng lực bản thân*” là yếu tố chủ quan và “*gia đình không ủng hộ, không cho lời khuyên hoặc do gia đình áp đặt quyết định*” là yếu tố khách quan có ảnh hưởng nhiều nhất đến KKTL trong việc lựa chọn nghề nghiệp của học sinh THPT tại thành phố Tuyên Quang. Đây là cơ sở thực tiễn để chúng tôi đề xuất một số giải pháp nhằm giảm thiểu những tác động tiêu cực của các yếu tố ảnh hưởng đến KKTL của học sinh và giúp các em giảm thiểu được những KKTL trong việc chọn nghề, từ đó góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tại khu vực. Chúng tôi xin đề xuất một số ý kiến như sau:

- Về phía nhà trường: Chú trọng công tác hướng nghiệp và tăng cường các hoạt động ngoại khóa, trải nghiệm, thực nghiệm trực tiếp với các hoạt động nghề nghiệp nhằm giúp học sinh có thể hình dung về các đặc điểm, giá trị, yêu cầu của nghề nghiệp; Giáo viên trong nhà trường cần có sự hỗ trợ, tư vấn kịp thời cho học sinh mỗi khi các em gặp khó khăn trong quá trình chọn nghề; Tổ chức các hoạt động tọa đàm, tư vấn chuyên sâu, chia sẻ về kinh nghiệm nghề nghiệp cho học sinh ...

- Về phía gia đình: Gia đình cần phối hợp chặt chẽ với nhà trường trong công tác hướng nghiệp để hiểu rõ được những năng lực và tư chất của con mình. Từ đó đưa ra cách thức hỗ trợ, giải quyết phù hợp để học sinh có thể tự quyết định lựa chọn nghề nghiệp một cách đúng đắn; Không ép buộc, áp đặt ý kiến gây áp lực cho con cái; Ủng hộ và cổ vũ với

những quyết định đúng đắn của con, cần giải thích, phân tích đúng sai cho các em hiểu ra và sửa đổi mỗi khi đưa ra những lựa chọn không chính xác...

- Về phía học sinh: Cần nâng cao khả năng tự đánh giá bản thân để hiểu được điểm mạnh, điểm yếu, năng lực, sở trường của bản thân; Cần tích cực hơn trong việc rèn luyện, bồi dưỡng, phát triển năng lực cá nhân, nâng cao kiến thức, kỹ năng, trau dồi kinh nghiệm phục vụ cho nghề nghiệp tương lai; Cần nhiệt tình hơn trong các hoạt động hướng nghiệp do nhà trường tổ chức...

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thị Trà My (2023), Khó khăn tâm lý trong lựa chọn nghề nghiệp của học sinh trung học phổ thông tại thành phố Tuyên Quang, Đề tài nghiên cứu khoa học sinh viên, Trường Đại học Tân Trào.
- [2] Nguyễn Việt Dũng (2016), Khó khăn tâm lý trong định hướng nghề nghiệp của học sinh trung học phổ thông, Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Học viện Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Thị Kim Nhung, Lương Thị Thành Vinh (2018), “Đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến định hướng nghề nghiệp của học sinh trung học phổ thông tại Nghệ An”, Tạp chí Giáo dục, Số 431 (Kì 1 – 6/2018).
- [4] Vũ Dũng (2008), Từ điển Tâm lý học, NXB Từ điển bách khoa
- [5] ThS. Lương Văn Úc (2011), Giáo trình Tâm lý học lao động, NXB Đại học Kinh tế quốc dân, Hà Nội.
- [6] Parsons, F., 1909. Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin
- [7] https://psychology.fandom.com/wiki/Frank_Parsons
- [8] Nguyễn Phương Toàn (2011), Khảo sát các yếu tố tác động đến việc chọn trường của học sinh lớp 12 Trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Tiền Giang, Luận văn Thạc sĩ, Viện đảm bảo chất lượng giáo dục.
- [9] Trần Trọng Thủy (2004), Xác định các chỉ số sinh lý và tâm lý cơ bản của học sinh trung học phổ thông hiện nay, Đề tài cấp Bộ trọng điểm 2001 – 49 – 02 TĐ.
- [10] Trần Thị Thanh Lan, Thái Huỳnh Anh Chi, Đỗ Hồng Quân (2019), “Vai trò của Internet đối với sự lựa chọn nghề nghiệp của học sinh trung học phổ thông tại TP. Hồ Chí Minh và TP. Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai”, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư Phạm - Đại học Đà Nẵng.

SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO VỚI VIỆC KẾ THỪA VÀ PHÁT HUY CÁC GIÁ TRỊ TỐT ĐẸP CỦA DÂN TỘC

Hà Anh Thư, Hoàng Thu Thảo, Bùi Ngọc Anh, Nguyễn Thảo Mi

Khoa giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm Tắt:

Thế hệ trẻ nói chung và sinh viên nói riêng đối với sự phát triển của đất nước. Vì vậy, mỗi sinh viên cần ý thức được nhiệm vụ của mình để nghiêm túc học tập, lao động, trau dồi kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp trở thành người có ích cho xã hội, góp phần thực hiện mục tiêu dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh. Trong quá trình ấy, mỗi sinh viên không thể không kế thừa, phát huy những giá trị truyền thống tốt đẹp của dân tộc, trong đó có lối sống truyền thống để xây dựng, Hoàn thiện lối sống, nhân cách của sinh viên phù hợp với yêu cầu xây dựng con người trong điều kiện mới. Đề xuất đến việc phát huy truyền thống tốt đẹp của ông cha ta là rất thiết thực và cần thiết, cho thế hệ trẻ thấy rằng mình cần phải làm thế nào để kế thừa văn hóa bản sắc dân tộc một cách đúng đắn và tạo nên những nét đẹp độc đáo hơn mà vẫn giữ nét nguyên bản của nó.

Từ Khóa: Đề xuất, giá trị, kế thừa, phát huy, sinh viên, dân tộc.

STUDENTS OF TAN TRAO UNIVERSITY WITH INHERITATION AND PROMOTION OF THE GOOD VALUES OF THE COUNTRY

Abstract:

Young generation in general and students in particular for the development of the country. Therefore, each student needs to be aware of his or her duty to seriously study, work, cultivate knowledge and professional skills to become a useful person for society, contributing to the realization of the goal of the rich people. strong, democratic, fair and civilized country. In that process, each student cannot help but inherit and promote the good traditional values of the nation, including the traditional way of life to build and perfect the lifestyle and personality of the students. with the requirement of building people in new conditions. Proposing to promote the good traditions of our forefathers is very practical and necessary, showing the young generation that they need to properly inherit the culture and identity of the nation and create more unique beauties while still keeping its original features.

Key word: Proposal, value, inherit, promote, student, nation.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Một nước phát triển thì nền văn hóa, bản sắc dân tộc cũng được được phát huy và kế thừa một cách phát triển, văn hóa là một lĩnh vực rộng lớn có liên quan đến mọi mặt của đời sống xã hội, ở mọi thời đại, mọi giai đoạn lịch sử. Văn hóa được coi là nhân tố quyết định

đến sự phát triển bền vững của một quốc gia dân tộc. Văn hóa của một dân tộc trước hết thể hiện ở bản sắc và nét văn hóa riêng của dân tộc ấy. Bản sắc dân tộc thể hiện trong giá trị văn hóa của dân tộc, nó biểu hiện cho sự định hướng và lựa chọn trong hành động của con người. Vì thế, vấn đề kế thừa và phát huy bản sắc văn hóa dân tộc đã và đang là mối quan tâm hàng đầu của nhiều quốc gia trên thế giới. Kế thừa và phát huy những giá trị tốt đẹp của dân tộc là nhiệm vụ của sinh viên nói riêng và công dân Việt Nam nói chung. Vì vậy, việc nghiên cứu đề tài “Sinh viên Trường Đại học Tân Trào với việc kế thừa và phát huy các giá trị tốt đẹp của dân tộc” là vấn đề cần thiết, cần quan tâm trong thế hệ trẻ ngày nay.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Nguồn dữ liệu

Với những nền văn hóa lâu đời, những truyền thống tốt đẹp của dân tộc như: Truyền thống yêu nước; Truyền thống bất khuất chống giặc ngoại xâm; Truyền thống đoàn kết; Truyền thống nhân nghĩa; Truyền thống cần cù lao động; Truyền thống hiếu học; Truyền thống tôn sư trọng đạo; Truyền thống hiếu thảo... Các truyền thống về văn hóa (các tập quán tốt đẹp và cách ứng xử mang bản sắc văn hóa Việt Nam Các truyền thống về nghệ thuật (nghệ thuật tuồng chèo, các làn điệu dân ca..) Những nghề truyền thống (nghề uơm tơ dệt lụa, nghề đúc đồng, nghề thêu, nghề khảm trai...) với nền văn hóa đa dạng, chúng ta đáng tự hào về nét đẹp dân tộc chúng ta. Với nhiệm vụ là một sinh viên ở một nước có nhiều nền văn hóa, truyền thống tốt đẹp, chúng ta không ngừng noi theo những giá trị phẩm chất tốt đẹp ấy, tạo lên những phẩm chất cao quý xứng đáng với truyền thống của dân tộc ta.

2.2. Phương pháp phân tích

Quá trình nghiên cứu đề tài sử dụng các phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu; phương pháp đối chiếu, so sánh; phương pháp điều tra xã hội học; phương pháp nghiên cứu thực nghiệm.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Thực trạng của sinh viên trong việc kế thừa và phát huy truyền thống tốt đẹp của dân tộc

3.1.1 Lối sống của sinh viên và đặc trưng cơ bản của lối sống truyền thống

Sinh viên là tầng lớp xã hội đặc thù, nhạy cảm với cái mới, năng động, ham học hỏi, tìm tòi và sáng tạo. Với tư cách là một tầng lớp đặc thù, lối sống của sinh viên có những đặc trưng riêng, thể hiện trong học tập, trong rèn luyện, trong ứng xử thông qua các quan hệ chủ đạo như: bạn bè, tình yêu, tình thầy trò; trong các hoạt động xã hội. Trong quá trình hình thành, lối sống của sinh viên luôn chịu sự tác động của nhiều yếu tố như gia đình, nhà trường, môi trường xã hội, trong đó có lối sống truyền thống dân tộc.

Sinh viên là lứa tuổi mà cá nhân con người có sự phát triển mạnh mẽ về thể giới quan, nhân sinh quan, chứa đựng hoài bão vươn tới lý tưởng cao đẹp. Về mặt tâm lý, đây là lứa

tuổi hình thành và phát triển những phẩm chất nhân cách có ý nghĩa rất lớn đối với việc tự giáo dục, tự Hoàn thiện bản thân theo hướng tích cực như khả năng tự đánh giá, lòng tự trọng, tự tin, tự ý thức... Về mặt xã hội, sinh viên có khát vọng được cống hiến, mong muốn được xã hội ghi nhận. Họ cũng muốn được khẳng định vai trò, vị trí của mình trong gia đình, tập thể, trong công việc, trong các mối quan hệ xã hội.

Lối sống truyền thống dân tộc Việt Nam được hình thành, phát triển trong lịch sử hàng ngàn năm đấu tranh dựng nước và giữ nước của dân tộc ta được thể hiện qua các đặc trưng cụ thể như sau:

- Thứ nhất, trong tư duy, người Việt Nam luôn uyển chuyển, linh hoạt, mềm dẻo, thể hiện rõ ở việc vận dụng những tư tưởng, lý thuyết của các nền văn hóa lớn để tìm ra những lời giải đáp trực tiếp liên quan đến đời sống nhân sinh hay vận mệnh của dân tộc, làm cho những tư tưởng, lý thuyết trừu tượng và khó hiểu trở nên gần gũi, dễ hiểu. Nhờ lối tư duy uyển chuyển, linh hoạt mà người Việt Nam truyền thống có thể dung hợp các lý thuyết từ bên ngoài, các yếu tố khác biệt để tạo nên sắc thái riêng, khiến cho nền văn hóa Việt Nam rất phong phú, đa dạng, nhiều sắc thái. Trong quá trình tiếp xúc với các nền văn hóa lớn, người Việt đều biết lựa chọn, thay đổi, nhưng không đánh mất bản sắc của mình, thể hiện tư duy biện chứng rõ nét.

- Thứ hai, trong ứng xử với tự nhiên, người Việt luôn thể hiện sự hòa đồng, thân thiện. Người Việt trong quá trình chinh phục tự nhiên luôn lấy sự hòa đồng, gắn bó, thích nghi với sự biến đổi của thiên nhiên làm phương châm hành động. Điều này được biểu hiện cụ thể qua các hoạt động sau: (i) sống thuận theo tự nhiên, hòa đồng với tự nhiên; (ii) ứng phó nhạy bén và phù hợp với những thay đổi của các điều kiện tự nhiên.

- Thứ ba, các mối quan hệ xã hội, người Việt trọng tình cảm, giàu lòng nhân ái, đề cao tính cộng đồng, tinh thần đoàn kết, biểu hiện cụ thể thông qua mối quan hệ cá nhân - gia đình - làng xóm - dân tộc. Trong xã hội Việt Nam truyền thống, cá nhân được đặt tương quan trong ba mối quan hệ: quan hệ huyết thống, quan hệ láng giềng và quan hệ cùng lợi ích, trong đó ứng xử với quan hệ huyết thống trở thành cơ sở, nền tảng cho ứng xử với các quan hệ khác. Tức là tư cách thành viên huyết thống được nhân rộng ra trong quan hệ xã hội ngoài huyết thống. Ở đây, nhân sinh quan huyết thống được xã hội coi trọng và lấy làm hệ tham chiếu trong quan hệ cá nhân cũng như nhìn nhận, đánh giá ứng xử cá nhân.

- Lối sống đề cao tính tập thể, cộng đồng với việc coi trọng tình làng nghĩa xóm, đề cao tinh thần đoàn kết, hòa thuận, tương thân tương ái, lá lành đùm lá rách, không chấp nhận lối sống hờ hững, vô trách nhiệm đã góp phần kìm hãm và hạn chế những biểu hiện tiêu cực của bệnh vô cảm, đồng thời tạo nên sức mạnh của sự thống nhất cùng nhau xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

Bên cạnh những mặt tích cực, lối sống truyền thống cũng bộc lộ không ít những hạn chế. Cụ thể như sau:

Về tư duy, xu hướng duy tình, lấy tình cảm thay thế cho việc phân tích khoa học, sức mạnh của quan hệ tình cảm, quan hệ cộng đồng, quan hệ ân nghĩa... nhiều khi vượt qua cả lý lẽ, pháp luật. Cách tư duy này dẫn đến việc khi giải quyết các vấn đề thường nể nang, coi nhẹ pháp luật, dẫn đến con người sống thiếu kỷ cương, thiếu tôn trọng pháp luật.

Trong cách ứng xử với tự nhiên, sự hòa đồng, tôn trọng tự nhiên cũng thể hiện sự phụ thuộc vào tự nhiên, thậm chí tôn thờ tự nhiên của người Việt. Vì vậy, khi đối diện với sự biến đổi thất thường của tự nhiên, đáng lý người Việt phải biết tìm cách làm chủ tự nhiên, thì người Việt lại quá lệ thuộc vào tự nhiên (Trời), nên trong quá trình sống hay lao động sản xuất, người Việt thường tin vào số phận, may rủi, trông chờ vào thiên nhiên, dẫn đến người Việt dễ chán nản, chùn bước khi giải quyết khó khăn. Hơn nữa, nền sản xuất nông nghiệp phụ thuộc vào tự nhiên nên mang tính thời vụ và năng suất thấp. Đây là cơ sở hình thành lối sống tiểu nông với tác phong chậm chạp, không tiếc và không tuân thủ thời gian. Điều này còn được biểu hiện ở việc làm ăn tùy tiện, không biết lo xa, không biết hạch toán, thiếu khả năng lao động liên kết, thiếu đầu óc tính toán trong kinh doanh, sản xuất chủ yếu dựa trên kinh nghiệm, thiên cận, thực dụng, tính tổ chức, kỷ luật kém, mang nặng tính cục bộ, địa phương chủ nghĩa... Những biểu hiện trên của lối sống tiểu nông vẫn, đã và đang trở thành một trong những trở ngại khi chúng ta bước sang giai đoạn xã hội mới - xã hội công nghiệp - một xã hội đòi hỏi tác phong nhanh nhẹn, khẩn trương, kịp thời, khoa học, chính xác.

Trong các mối quan hệ xã hội, với việc đề cao tính cộng đồng, tập thể nên vai trò của cá nhân hết sức mờ nhạt. Cá nhân luôn bị cộng đồng chế ngự, vì vậy trở thành nhỏ bé. Hơn nữa, điều này cũng tạo ra sự quân bình về lợi ích giữa các thành viên trong cộng đồng, hạn chế sự năng động, tích cực của cá nhân, gây nên tính cục bộ của cộng đồng. Điều này khiến cho người Việt khó hòa nhập trong thời đại toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế.

3.1.2 Ảnh hưởng của lối sống truyền thống đến quá trình xây dựng lối sống mới cho sinh viên hiện nay

Phát triển là sự kế thừa và đổi mới. Sinh viên Việt Nam ngày nay là thế hệ trí thức tương lai của đất nước, cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và quá trình hội nhập quốc tế. Được sống và học tập trong nhà trường cũng như xã hội luôn coi trọng truyền thống, nên trong quá trình hình thành lối sống mới của mình, sinh viên cũng chịu ảnh hưởng và kế thừa, phát huy được những giá trị của văn hóa truyền thống nói chung và giá trị tốt đẹp trong lối sống dân tộc nói riêng. Điều này được thể hiện cụ thể như sau:

- Một là, về tư duy, sinh viên ngày nay có tư duy biện chứng ở một trình độ tương đối cao. Đây vừa là kết quả của sự phát triển tâm lý lứa tuổi, vừa là kết quả của quá trình giáo dục đại học, đồng thời cũng là hệ quả tác động của tư duy truyền thống. Tuy nhiên, nếu tư duy truyền thống chủ yếu dừng lại ở biện chứng tự phát và tổng hợp sơ khai, thiếu tính logic, chưa vươn tới tư duy khoa học khái quát và tổng hợp ở trình độ cao, thì tính logic, tính trừu tượng, tính khoa học trong tư duy của sinh viên ngày càng cao. Một trong các nguyên nhân là sự tiếp xúc giữa sinh viên với các quan hệ xã hội ngày càng trực tiếp hơn, mật thiết hơn đã

dẫn hình thành thói quen tư duy độc lập với những phán đoán ngày càng toàn diện hơn, khoa học hơn, từ đó làm cho tư duy logic, tư duy trừu tượng cũng ngày càng phát triển, thế giới quan, nhân sinh quan từng bước hình thành, tư tưởng và hành vi ngày càng có tính độc lập. Đây cũng là kết quả của tính tích cực học tập của sinh viên ngày nay

- Ngày nay, sinh viên cũng có điều kiện phát triển hơn về mặt trí tuệ nên thông minh hơn, hiểu biết nhiều hơn, năng động và nhạy cảm hơn. Cùng với sự kế thừa đặc điểm linh hoạt, uyển chuyển, thiết thực của lối tư duy truyền thống đã giúp cho sinh viên dễ dàng chấp nhận cái mới, cái văn minh trong quá trình hội nhập. Điều này là cần thiết và phù hợp với bối cảnh hiện nay.

- Tuy nhiên do còn trẻ, vốn kinh nghiệm còn hạn hẹp, lại chịu những ảnh hưởng từ những tác động khác, nên sinh viên cũng dễ bị dao động, tính nhất quán còn kém, dễ mất phương hướng. Một số sinh viên còn bị thụ động, chưa thích nghi với môi trường sống thay đổi nhanh chóng, dẫn đến những thành quả còn kém, hoặc do những tâm lý tuổi trẻ chưa ổn định đã rơi vào lối sống đua đòi, thực dụng, thiếu trách nhiệm, buông thả.

- Hai là, những quan niệm về ứng xử với tự nhiên truyền thống như: quan niệm “Thiên - Địa - Nhân hòa đồng” hay “Thiên - Nhân hợp nhất”; quan niệm “Muru sự tại Nhân, thành sự tại Thiên”; quan niệm “Nhân định thắng Thiên”, v.v. đã tạo nên triết lý sống hài hòa giữa con người với tự nhiên cũng được sinh viên nhận thức ngày càng sâu sắc. Triết lý đó là sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa triết học nhân sinh, tư duy biện chứng với lối sống thực tế của người trồng lúa nước - những con người luôn sống và hoạt động gắn bó chặt chẽ với tự nhiên. Đây cũng là một trong những giá trị truyền thống quý báu của dân tộc, và đóng vai trò to lớn trong hoạt động ứng xử của sinh viên với môi trường tự nhiên.

- Hầu hết sinh viên hiểu được rằng, để phát triển bền vững đòi hỏi con người phải có mối quan hệ hài hòa với tự nhiên. Không chỉ dừng lại ở nhận thức, sinh viên ngày nay đang tích cực hiện thực hóa nhận thức đó bằng các hoạt động, phong trào cụ thể để bảo vệ, cải thiện tự nhiên, bảo vệ môi trường sống của chính mình. Trong thời gian qua, sinh viên cùng đoàn viên thanh niên cả nước đã rất tích cực và sôi nổi trong công tác bảo vệ môi trường, gây ấn tượng và tạo được hiệu quả tuyên truyền tốt đẹp tới nhân dân và cộng đồng xung quanh bằng nhiều hoạt động cụ thể, thiết thực như: dọn vệ sinh, thu gom rác thải đường làng, ngõ, xóm; trồng, chăm sóc và bảo vệ cây xanh; trồng rừng đầu nguồn, rừng ngập mặn, rừng Hoàn nguyên; vận động nhân dân tại địa phương tham gia xây dựng các công trình nước sạch vệ sinh môi trường; tổ chức tập huấn về bảo vệ môi trường kêu gọi bảo vệ động vật quý hiếm. Các hoạt động đã góp phần nâng cao nhận thức của sinh viên, tiến tới hành động đi đầu trong công tác vận động, tuyên truyền hưởng ứng các chiến dịch: Ngày vì môi trường; Ngày Môi trường thế giới, Tuần lễ Biển và Hải đảo Việt Nam,...

- Hiện nay, nước ta đang đẩy mạnh công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước để xây dựng cơ sở vật chất - kỹ thuật cho chủ nghĩa xã hội, phát triển toàn diện kinh tế - xã hội, nâng cao đời sống nhân dân. Những thành tựu mà công nghiệp hóa, hiện đại hóa đưa lại

là vô cùng to lớn. Tuy nhiên, môi trường tự nhiên bị huỷ hoại ngày càng nghiêm trọng với khối lượng tài nguyên thiên nhiên được sử dụng ngày càng nhiều hơn và tốc độ khai thác nhanh hơn, các chất thải công nghiệp và rác thải sinh hoạt làm giảm chất lượng môi trường và chất lượng sống cũng là một thực tế mà chúng ta đang phải đối mặt. Vấn đề này đòi hỏi sinh viên phải không ngừng học hỏi, tiếp nhận và sáng tạo tri thức mới để hạn chế sự can thiệp quá mức vào tự nhiên, để tự nhiên thực sự là “thân thể vô cơ” lành mạnh của con người.

- Ba là, trong ứng xử với các mối quan hệ xã hội. Mỗi sinh viên là một cá nhân đang phát triển và Hoàn thiện nhân cách, tham gia đầy đủ vào các quan hệ xã hội. Tuy chịu ảnh hưởng của lối sống truyền thống trong ứng xử với các quan hệ xã hội, nhưng sinh viên ngày nay có những điểm rất khác biệt. Trong lối sống truyền thống, cá nhân và vai trò của cá nhân thường rất mờ nhạt, thậm chí bị hòa tan vào các mối quan hệ cộng đồng.

- Sinh viên ngày nay đánh giá cao nhu cầu, giá trị bản thân. Họ mong muốn hướng tới một cuộc sống thỏa mãn được nhu cầu cá nhân và khẳng định giá trị bản thân. Nhiều sinh viên không nề hà làm mọi việc để học tập với mục đích sau này có cuộc sống tiện nghi, hiện đại. Giá trị sinh viên hướng đến là làm giàu cho bản thân, sau đó là gia đình, cộng đồng và xã hội. Đánh giá cao những giá trị: “hòa bình, tự do, học vấn, nghề nghiệp, việc làm”. Ngày nay, sinh viên có xu hướng chọn những ngành dễ kiếm việc làm, những nghề nghiệp có thu nhập cao, có điều kiện thể hiện, phát triển năng lực bản thân.

- Sinh viên ngày nay đã thể hiện sự “thông thoáng”, năng động, tích cực, chủ động trong giao tiếp xã hội, đặc biệt sinh viên từ nông thôn, miền núi ra thành phố học tập đã hòa nhập nhanh chóng trong quan hệ xã hội phức tạp ở đô thị. Quan hệ thầy trò ngày nay có sự chủ động, tích cực, thiết thực. Quan hệ tình bạn, tình yêu đa dạng, phong phú, sinh động và thực tế hơn trước đây. Họ được tự do thể hiện lối sống của mình trong những quan hệ phức tạp, đó là sự trải nghiệm để trưởng thành.

- Sinh viên Việt Nam đang kế thừa, phát huy được các giá trị truyền thống của dân tộc, biết ứng xử có văn hóa trong mọi quan hệ xã hội, như biết kính trên nhường dưới, biết sống vì người khác, quan tâm đến những người xung quanh, đến cộng đồng, biết chia sẻ. Điều này bắt nguồn từ nhận thức đúng đắn, hiểu biết phong tục tập quán, bản sắc văn hóa dân tộc mình và các dân tộc khác cũng như hiểu được tính cách của người khác, từ đó có cách ứng xử đúng đắn, tôn trọng lẫn nhau giữa người với người. Không ít sinh viên luôn nghiêm khắc với chính mình, luôn tự phê bình, rút ra những ưu điểm để phát huy và khắc phục những hạn chế, thiếu sót; luôn tôn trọng người khác, từ đó luôn cố gắng, nỗ lực vượt qua mọi khó khăn, thử thách để Hoàn thành tốt nhiệm vụ của mình, để có sự nghiệp vững vàng.

- Bên cạnh những mặt tích cực, lối sống truyền thống cũng có những ảnh hưởng tiêu cực đến lối sống của sinh viên. Đó là sự hình thành và tồn tại lối tư duy thực dụng. Tư duy thực dụng khi được tuyệt đối hóa, bị lạm dụng đã xuất hiện nhiều hiện tượng tiêu cực trong học tập, hoạt động, lối sống của sinh viên. Nhiều sinh viên chỉ chú ý đến những vấn đề trước

mắt, không chú ý đến tương lai lâu dài của bản thân cũng như gia đình, xã hội. Việc học tập của một bộ phận sinh viên không nhằm trang bị kiến thức tạo hành trang cho tương lai, mà chủ yếu lấy được tấm bằng đại học để tìm việc làm có thu nhập cao. Nhiều sinh viên tìm mọi cách, trong đó có những cách tiêu cực (như gian lận trong thi cử, đút lót giảng viên, mua điểm,...) để có được điểm cao dẫn đến kết quả học tập không phải thực chất, mà chỉ mang tính hình thức. Và thực trạng thất nghiệp của sinh viên ra trường trong những năm gần đây đã phản ánh tương đối đầy đủ hệ quả của lối tư duy thực dụng trong học tập của sinh viên.

- Lối sống trọng danh, coi trọng yếu tố tinh thần đã dẫn đến đức tính hiếu học đáng quý. Nhưng đi liền với nó là thói háo danh, mua danh, học vì danh chứ không phải thực học. Vì vậy, dẫn đến việc học tập, nghiên cứu mang nặng tính giáo điều, sao chép và thuộc lòng các lý thuyết có sẵn. Lối học này đã trói buộc những sáng kiến, tìm tòi lối tư duy phản biện, dẫn đến thiếu tự tin trong quá trình học tập, nghiên cứu.

- Ngoài ra, một trong những đặc trưng của lối sống truyền thống là đề cao kinh nghiệm, không chú trọng đến tư duy khoa học cũng có ảnh hưởng tiêu cực đến lối tư duy của sinh viên hiện nay. Đây là một trong những nguyên nhân giải thích cho thực trạng thành tích nghiên cứu khoa học còn yếu kém ở sinh viên hiện nay.

- Việc đề cao tính cộng đồng, tính tập thể trong lối sống truyền thống cũng dẫn đến sự lệ thuộc vào cộng đồng, tập thể của cá nhân. Điều này dẫn đến tính tự chủ, độc lập của sinh viên chưa cao và là một trong những nguyên nhân dẫn đến sự thiếu tự tin của sinh viên trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế hiện nay.

- Sinh viên ngày nay nên kế thừa những mặt tích cực, đồng thời loại bỏ những yếu tố hạn chế của lối sống truyền thống để xây dựng lối sống mới vừa văn minh, hiện đại vừa mang đậm đà bản sắc dân tộc. Mới là tính kế thừa và phát huy truyền thống bản sắc dân tộc.

- Mỗi sinh viên không thể không kế thừa, phát huy những giá trị truyền thống tốt đẹp của dân tộc, trong đó có lối sống truyền thống để xây dựng, Hoàn thiện lối sống, nhân cách của sinh viên phù hợp với yêu cầu xây dựng con người trong điều kiện mới.

4. KẾT LUẬN

Qua Nghiên cứu, bài viết đã thể hiện rõ tính kế thừa và phát huy truyền thống tốt đẹp bản sắc dân tộc ta. Truyền thống tốt đẹp của dân tộc là những giá trị tinh thần (những tư tưởng, tính cách, lối sống, cách ứng xử tốt đẹp...) hình thành trong quá trình lịch sử lâu dài của dân tộc, được truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác. Sinh viên với thế hệ trẻ hay cố gắng không ngừng học hỏi, không ngừng phát huy những truyền thống, những nét đẹp của dân tộc, chúng ta hãy tự hào là con dân Việt Nam phát huy những giá trị cao đẹp ấy, nối danh sử sách cha ông, làm rạng danh nước nhà, vì dân tộc ta luôn tự hào vững tin có những bản sắc, truyền thống cao đẹp từ đời ông cha ta để lại,... sau những hành vi biết phát huy những truyền thống để rạng danh nước nhà, vẫn tồn tại những cá nhân phản ánh xấu về nét đẹp của dân tộc ta, cần phải phê phán, lên án những hành vi không tích cực, làm mất thuần phong mỹ

tục,...với cương vị là thế hệ trẻ, tiếp nối sử sách cha ông, ta hãy vững tin, tự hào về bản sắc nước nhà.

Lời cảm ơn

Để thực hiện và Hoàn thành đề tài nghiên cứu khoa học này, em đã nhận được sự hỗ trợ, giúp đỡ cũng như là quan tâm, động viên từ nhiều cơ quan, tổ chức và cá nhân. Nghiên cứu khoa học cũng được Hoàn thành dựa trên sự tham khảo, học tập kinh nghiệm từ các kết quả nghiên cứu liên quan, các sách, báo chuyên ngành của nhiều tác giả ở các trường Đại học, các tổ chức nghiên cứu, tổ chức chính trị...Đặc biệt hơn nữa là sự hợp tác của cán bộ giáo viên các trường Đại học Tân Trào và sự giúp đỡ, tạo điều kiện về vật chất và tinh thần từ phía gia đình, bạn bè và các đồng nghiệp.

Trước hết, em xin gửi lời cảm ơn sâu sắc đến cô: Nguyễn Thị Hồng Chuyên, khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non, trường Đại học Tân Trào – người trực tiếp hướng dẫn khoa học đã luôn dành nhiều thời gian, công sức hướng dẫn em trong suốt quá trình thực hiện nghiên cứu và Hoàn thành đề tài nghiên cứu khoa học.

Và em trân trọng cảm ơn Ban giám hiệu, các phòng QLSV, cùng toàn thể các thầy cô giáo công tác trong trường đã tận tình truyền đạt những kiến thức quý báu, giúp đỡ tôi trong quá trình học tập và nghiên cứu. Tuy có nhiều cố gắng, nhưng trong đề tài nghiên cứu khoa học này không tránh khỏi những thiếu sót. Em kính mong Quý thầy cô, các chuyên gia, những người quan tâm đến đề tài, đồng nghiệp, gia đình và bạn bè tiếp tục có những ý kiến đóng góp, giúp đỡ để đề tài được Hoàn thiện hơn.

Một lần nữa em xin chân thành cảm ơn!

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thắng Lợi (2017), kế thừa và phát huy truyền thống dân tộc, tạp chí điện tử/lyluanchinhtri.vn.
- [2] Lê Ngọc Thắng (2020), định hướng về bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa, truyền thống tốt đẹp của các dân tộc trong xây dựng nông thôn mới, Trường cán bộ quản lý văn hóa, thể thao và du lịch/ smot.bvhttdl.gov.vn.
- [3] Hồng Hà (2022), Nỗ lực bảo tồn phát huy trang phục truyền thống các dân tộc thiểu số, Bộ văn hóa thể thao và du lịch/bvhttdl.gov.vn
- [4] Lưu Thu Thủy (chủ biên) 2007, Giáo dục công dân 9, Bài 7: kế thừa và phát huy truyền thống tốt đẹp của dân tộc.
- [5] Ngô Xuân Dương (2017), Sinh viên với việc kế thừa và phát huy các giá trị tốt đẹp của lối sống truyền thống dân tộc, Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh.
- [6] Phạm Minh Hạc, Thái Duy Tuyên (Chủ biên): Định hướng giá trị con người Việt Nam thời kỳ đổi mới và hội nhập, Nxb Chính trị quốc gia - Sự thật, Hà Nội, 2015, tr.207.
- [7] Phạm Hồng Tung: Thanh niên và lối sống của thanh niên Việt Nam trong quá trình đổi mới và hội nhập quốc tế, Nxb Chính trị quốc gia - Sự thật, Hà Nội, 2011, tr.345, 346.

- [8] Phạm Minh Hạc, Thái Duy Tuyên (Chủ biên): Định hướng giá trị con người Việt Nam thời kỳ đổi mới và hội nhập, Nxb Chính trị quốc gia - Sự thật, Hà Nội, 2015, tr.215.
- [9] ĐCSVN (2021), Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội, T.1, tr.143.
- [10] Hồ Chí Minh (2011), Toàn tập, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, T.6, tr.171.
- [11] Hồ Chí Minh (2011), Toàn tập, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, T.4, tr.51.
- [12] Hội đồng Lý luận, phê bình văn học, nghệ thuật Trung ương: Quan điểm của Đảng Cộng sản Việt Nam về văn hóa, văn nghệ những mốc phát triển, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011.
- [13] Phát biểu Kết luận của Tổng Bí thư Nguyễn Phú Trọng tại Hội nghị trực tuyến của Chính phủ với các địa phương về kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội năm 2022, <https://vov.vn>, ngày 5.1.2022.

NÂNG CAO NĂNG LỰC NGÔN NGỮ CHO HỌC SINH LỚP 3, TRƯỜNG TIỂU HỌC HÒA AN, HUYỆN CHIÊM HÓA, TỈNH TUYÊN QUANG

Hoàng Thị Hồng Ngát

Khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm Non

Dương Thị Ngữ

Giảng viên Khoa Khoa học Cơ Bản - Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Kết quả nghiên cứu này được thực hiện nhằm góp phần làm sáng tỏ một số vấn đề lý luận và thực tiễn nâng cao năng lực ngôn ngữ học sinh lớp 3 tại trường Tiểu học Hòa An, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang. Kết quả phân tích số liệu cho thấy phần lớn học sinh lớp 3 đánh giá cao hoạt động nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh.

Từ khóa: Năng lực, Năng lực ngôn ngữ, Học sinh lớp 3, Trường Tiểu học

IMPROVE LANGUAGE CAPACITY FOR 3RD GRADE STUDENTS, HOA AN PRIMARY SCHOOL, CHIEM HOA DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The results of this study were carried out to contribute to clarifying some theoretical and practical issues of improving language ability of 3rd grade students at Hoa An Primary School, Chiem Hoa district, Tuyen Quang province. The results of the data analysis show that the majority of 3rd graders highly appreciate activities to improve students' language ability.

Keywords: Competence, Language Competence, Grade 3 Students, Elementary School

1. Đặt vấn đề

Ngôn ngữ là công cụ dùng để giao tiếp trong cuộc sống. Có ngôn ngữ thì mới có quan hệ xã hội và quan hệ xã hội chính là nơi để phát triển ngôn ngữ. Tiếng Việt là ngôn ngữ Quốc gia, trở thành thứ “Của cải vô cùng quý báu” của dân tộc.

Trong nhà trường, môn Tiếng Việt có vị trí nhiệm vụ quan trọng hàng đầu trong việc hình thành ngôn ngữ giao tiếp cho học sinh, đó là ngôn ngữ dùng trong giao tiếp chính thức của cộng đồng các dân tộc trên đất nước Việt Nam và đưa vào giảng dạy trong trường phổ thông. Môn Tiếng Việt trong nhà trường Tiểu học có nhiệm vụ cung cấp những kiến thức cơ bản cho học sinh về Tiếng Việt qua các hình thức (nghe, đọc, nói, viết) góp phần hình thành nhân cách, đem lại những cảm xúc thẩm mỹ lành mạnh cho tâm hồn học sinh. Qua đó tích

lũy vốn văn học, mở rộng vốn sống cho trẻ em, rèn luyện, phát triển kỹ năng nói và hiểu một cách có nghệ thuật, góp phần khơi gợi tư duy hình tượng của trẻ.

Yêu cầu cần đạt của học sinh về năng lực ngôn ngữ của môn Tiếng Việt Tiểu học là: phát triển kỹ năng, trong đó, điểm nhấn là các kỹ năng đọc- hiểu và kỹ năng viết (bao gồm viết chính tả và làm văn) đọc đúng, trôi chảy và diễn cảm văn bản; hiểu được nội dung chính của văn bản, chủ yếu là nội dung tường minh; bước đầu hiểu được nội dung hàm ẩn như chủ đề, bài học rút ra từ văn bản đã đọc. Yêu cầu cần đạt của học sinh lớp 3 về năng lực ngôn ngữ là: đọc hiểu nội dung cụ thể, hiểu chủ đề, hiểu bài học rút ra được từ văn bản viết đúng chính tả, từ vựng, ngữ pháp; viết được một số câu, đoạn văn ngắn. Nghe hiểu với thái độ phù hợp và nắm được nội dung cơ bản; nhận biết được cảm xúc của người nói; biết cách phản hồi những gì đã nghe. Phát triển năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học chính là hướng dẫn học sinh đạt đến các chuẩn như yêu cầu của chương trình Ngữ văn đã nêu trên.

2. NỘI DUNG

2.1. Tổng quan về tình hình nghiên cứu

2.1.1. Nghiên cứu về năng lực ngôn ngữ

- Khái niệm năng lực: Theo từ điển Tiếng Việt: Năng lực là khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hành động nào đó. Năng lực là phẩm chất tâm lý và sinh lý tạo cho con người khả năng Hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao.

- "Năng lực" (competency) - là một trong những thành tố quan trọng trong cấu trúc nhân cách. Có tác giả cho rằng: Người có năng lực (NL) là người đạt hiệu suất và chất lượng hoạt động cao trong các Hoàn cảnh khác nhau". Theo tác giả Phạm Minh Hạc, NL nói lên "người đó có thể làm gì, làm đến mức nào, làm với chất lượng ra sao. Thông thường người ta còn gọi là khả năng hay "tài"".

Dưới góc độ giáo dục học, chúng ta có thể xem xét NL là kết quả của quá trình giáo dục, rèn luyện của cá nhân, thể hiện ở những kiến thức, kỹ năng và thái độ phù hợp để cá nhân có thể tham gia hiệu quả vào một lĩnh vực hoạt động nhất định. Như vậy, ở góc độ này, người có NL ở lĩnh vực nào thì nhất định phải có tri thức kỹ năng kỹ xảo trong lĩnh vực ấy, có thái độ tích cực để vận dụng tri thức kỹ năng hiệu quả vào các hoạt động.

Năng lực: Là khả năng làm chủ và vận dụng hợp các kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng, thái độ và hứng thú để hành động một cách hiệu quả trong các tình huống đa dạng của cuộc sống.(Theo Québec- Ministère de l'Éducation, 2004).

Theo Chương trình giáo dục phổ thông của New Zealand thì “Năng lực là một khả năng hành động hiệu quả hoặc là sự phản ứng thích đáng trong các tình huống phức tạp nào đó”.

Cấu trúc năng lực là tổng hòa kiến thức, kỹ năng, thái độ, ý chí, trách nhiệm... và sự vận dụng những yếu tố này để giải quyết hiệu quả các tình huống đặt ra trong thực tiễn.

Như vậy, những yếu tố như kiến thức - kỹ năng - thái độ... cũng không phải Hoàn toàn tách biệt mà có mối quan hệ biện chứng với nhau.

- Khái niệm ngôn ngữ: Ngôn ngữ là công cụ người ta dùng để biểu đạt ý nghĩa và tình cảm của mình đối với người khác, qua đó để người ta hiểu nhau. Ngôn ngữ có thể cấu tạo bởi hình thức biểu ý, cũng tức là âm thanh (tiếng nói), nét mặt, hoặc là điệu bộ bằng tay, hoặc động tác cụ thể! Nó cũng có thể là thể tổng hợp của tất cả những cái đó.

- Khái niệm năng lực ngôn ngữ: Năng lực ngôn ngữ là khả năng biểu đạt rõ ràng, mạch lạc, ý chí và tình cảm của mình bằng lời nói cũng như nét mặt và điệu bộ.

Trải qua các thời kỳ, ngôn ngữ cũng thay đổi và phát triển song hành với sự giao tiếp chuẩn mực. Từ sau cách mạng tháng Tám, đi đôi với nạn xóa mù chữ, Tiếng Việt đã được dùng để giảng dạy tất cả các môn học ở các cấp học trong nhà trường phổ thông, kể cả bậc đại học. Nhiệm vụ của nhà trường không chỉ sửa chữa các thiếu sót của học sinh mà còn phải không ngừng phát triển và Hoàn thiện trình độ ngôn ngữ của học sinh theo mức độ chuẩn mực. U.U.Rêz-nep-ski đã nói: “Quá trình phát triển tiếng mẹ đẻ đối với con người không gián đoạn theo thời gian, sức mạnh tâm hồn của con người phải được phát triển trong suốt quá trình đó, thông qua mọi hoạt động đời sống của con người”. Nhà trường phải phát triển ở học sinh ngôn ngữ chính xác, không cản trở việc hiểu lẫn nhau (ví dụ như lệch chuẩn), ngôn ngữ trong sáng (nghĩa là không lạm dụng sự vay mượn ngôn ngữ). Ngôn ngữ của học sinh không phải là cái gì đó có sẵn, ổn định; ngôn ngữ của học sinh các cấp có điểm khác nhau, tuy nhiên cũng có điểm chung. Nó đòi hỏi không ngừng được phát triển. Dưới các ảnh hưởng khác nhau, nó có thể phát triển nhanh hay chậm. Nhiệm vụ của nhà trường là làm sao tổ chức quá trình phát triển đó, định hướng phát triển và tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển của ngôn ngữ. Đặc biệt là học sinh lứa tuổi tiểu học, đây là cái nôi của sự hình thành và phát triển ngôn ngữ cho các em. Ngay từ khi bước chân đến trường các em đã được làm quen với ngôn ngữ giao tiếp có định hướng, có căn bản để từ đó ngôn ngữ cũng phát triển lớn mạnh dần theo năm tháng học tập của các em[1]. Chính vì vậy mà đã có nhiều công trình nghiên cứu về quá trình hình thành và phát triển ngôn ngữ cho học sinh trong trường phổ thông nói chung và ở tiểu học nói riêng như tác giả Trương Đình đã có công trình nghiên cứu riêng về “phát triển ngôn ngữ trong trường phổ thông”; tác giả Lê Phương Nga đã có công trình nghiên cứu về dạy học tiếng Việt ở trường tiểu học,...tất cả đã tập trung chuyên sâu cho lĩnh vực phát triển ngôn ngữ cho học sinh trong thời kỳ đổi mới. Đây cũng là vấn đề mà đề tài đang hướng tới nội dung nghiên cứu một số biện pháp nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học.[2]

2.2. Một số vấn đề liên quan đến năng lực ngôn ngữ

2.2.1. Năng lực ngôn ngữ với vấn đề học tập và cuộc sống của học sinh

2.2.1.1. Năng lực ngôn ngữ với vấn đề phát triển tư duy và nhân cách của học sinh tiểu học

Ngôn ngữ và tư duy là thống nhất. Khi chưa có ngôn ngữ thì con người chưa thể phân biệt hai khái niệm khác nhau (nghĩa là chưa có tư duy). Nhưng khi ngôn ngữ xuất hiện thì tư

duy cũng hình thành và phát triển theo ngôn ngữ. Tuy nhiên, tư duy và ngôn ngữ không đồng nhất. Tư duy là thuộc khoa học logic, còn ngôn ngữ là thuộc khoa học ngôn ngữ. Chính vì vậy, nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học không thể không thấm nhuần các quan điểm thống nhất và không đồng nhất của tư duy và ngôn ngữ đã nêu ở trên. Người ta nói: “Văn tức là người”. Điều ấy có nghĩa là khi ngôn ngữ đã thành văn, tức là một tác phẩm thể hiện một cách tổng hợp trình độ tư tưởng, tình cảm, trí tuệ, diễn đạt của con người thì ngôn ngữ lúc đó phản ánh đúng nhân cách của con người. Việc nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học phải nâng cao phẩm chất quan trọng của nhân cách các em như tính trung thực trong tư tưởng, trong sáng trong sự thể hiện mình, khoa học trong phương pháp sống và làm việc, trật tự, kỷ luật, nề nếp trong tác phong, khiêm tốn, tôn trọng người khác trong giao tiếp,...[3]

2.2.1.2. Năng lực ngôn ngữ với vấn đề học tập văn chương của học sinh

Việc phát triển năng lực ngôn ngữ nghệ thuật của học sinh tiểu học sẽ giúp các em học văn chương có hiệu quả. Goocki đã từng nói: “Ngôn ngữ là yếu tố đầu tiên của văn chương”. Muốn thâm nhập văn chương, người học không thể không vượt qua ngưỡng cửa của ngôn ngữ, thông qua việc tri giác hình tượng của ngôn ngữ. Khi đã thâm nhập vào hình tượng, thực chất của văn chương là đối lập các sắc thái ngôn ngữ trung hòa với sắc thái biểu cảm có tính chất phong cách tu từ học. Mặt tiềm năng không đầy đủ về phân tích và hiểu biết các mô hình từ, câu, đoạn phong cách ở dạng trung hòa được rèn luyện qua chương trình tiếng Việt sẽ hạn chế khả năng đối lập tu từ học, tức là hạn chế khả năng hiểu văn chương.

Do đó việc dạy học môn tiếng việt trong trường tiểu học người giáo viên phải biết phối hợp chặt chẽ giữa quá trình dạy “cấu trúc văn” và dạy “văn”. Hay nói cách khác là phát triển ngôn ngữ đúng phải dẫn đến một bước cao hơn là phát triển ngôn ngữ “hay”, ngôn ngữ văn chương cho học sinh.

2.2.1.3. Năng lực ngôn ngữ với khả năng tham gia cuộc sống của học sinh

Nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học chính là nhiệm vụ quan trọng của công tác phát triển ngôn ngữ, chuẩn bị cho học sinh tham gia cuộc sống. Giao tiếp ngôn ngữ là một hệ thống bao gồm các thành tố: nguồn tin, nguồn phát, mã, kênh. Giao tiếp còn phải tính đến tạp âm và phân thừa. Ngôn ngữ được xem là mã lời nói là thông báo cụ thể, ngôn ngữ là cái tiềm tàng và qua giao tiếp, cái tiềm tàng đó sẽ được hiện thực hóa và phát triển. Giao tiếp ngôn ngữ như một hình thức ngôn ngữ tham gia vào cuộc sống, sẽ là yếu tố trung gian để con người truyền đạt và tiếp thu kinh nghiệm cuộc sống. Khi được người giáo viên nâng cao năng lực ngôn ngữ, học sinh sẽ lấy đó làm nền tảng khi giao tiếp ngoài xã hội một cách trực tiếp (đối thoại, hội thoại,..) và gián tiếp (viết văn, viết đơn từ,..) và cũng từ đó năng lực ngôn ngữ của các em ngày càng được nâng cao và phát triển.

2.2.2. Các nguyên tắc nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh

2.2.2.1. Nâng cao năng lực ngôn ngữ phải nâng cao năng lực giao tiếp bản ngữ của học sinh

Năng lực giao tiếp bao gồm năng lực hiểu ngôn ngữ của người khác và làm cho người khác hiểu ngôn ngữ của mình. Hiệu quả của giao tiếp ngôn ngữ thể hiện ở sự trùng hợp cao nhất giữa nội dung lời nói phát ra và nội dung lời nói nhận được và lúc đó mục đích giao tiếp ngôn ngữ đạt tối ưu. Hiệu quả giao tiếp đạt mục đích giao tiếp còn thể hiện ở chỗ nghe mau, hiểu mau. Hiệu quả đó phụ thuộc vào nhiều điều kiện: trình độ toàn diện của người giao tiếp, mã giao tiếp vấn đề giao tiếp, Hoàn cảnh giao tiếp,... Phát triển ngôn ngữ cho học sinh tiểu học đạt hiệu quả cao thực chất là thực hiện tốt mối quan hệ giữa năng lực ngôn ngữ và sự thực hiện ngôn ngữ, trên cơ sở năng lực ngôn ngữ mà thực hiện ngôn ngữ và năng lực ngôn ngữ phải hướng đến sự thực hiện ngôn ngữ. Năng lực ngôn ngữ là số lượng hạn định về mô hình, cấu trúc ngôn ngữ được khái quát từ kinh nghiệm bản ngữ và được học sinh ý thức qua việc dạy - học chương trình tiếng Việt.[4]

Một thực tế hiện nay cho thấy môi trường học tập ở Tuyên Quang nói chung về nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh chưa đạt hiệu quả cao đó cũng là do ảnh hưởng của bản ngữ. Bởi học sinh nơi đây không đồng nhất về ngôn ngữ giao tiếp (có em là người dân tộc Tày, có em là người Kinh, có em là người Dao, người Nùng). Trong khi đó giáo viên cũng là những người ở từ các vùng miền khác nhau đến đây giảng dạy. Do vậy rất khó có thể nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh một cách Hoàn thiện và đồng nhất nếu không biết nâng cao năng lực giao tiếp bản ngữ của học sinh.

Ví dụ: Trong phân môn luyện tập ở lớp 3 có nội dung về mở rộng vốn từ thuộc các chủ điểm mà chương trình đã cho, khi dạy về mở rộng vốn từ “Công dân”, giáo viên cần mở rộng thêm một số vốn từ vừa có liên quan đến công dân vừa là những từ ngữ mà tại địa phương học sinh thường sử dụng như: người dân, công nhân xí nghiệp, người lao động,... nhằm giúp cho học sinh lấy những từ ngữ của địa phương làm gốc để hiểu về công dân, qua đó các em sẽ nắm được nghĩa của từ công dân.

2.2.2.2. Phát triển và nâng cao năng lực ngôn ngữ phải nhằm nâng cao nhân cách và tư duy học sinh

Việc nâng cao năng lực ngôn ngữ sẽ có ảnh hưởng tốt đến mọi mặt nhân cách của học sinh như: Lý tưởng, trí tuệ, tình cảm, ý chí. Tác dụng giáo dục đó được thể hiện thông qua nội dung, phương pháp giảng dạy ngôn ngữ và cả nhân cách của người giáo viên. Giáo viên có thể phát huy tác dụng giáo dục học sinh một cách sinh động qua các bài tập, các ví dụ cụ thể trên bài học hay các hoạt động ngoài giờ có liên quan trực tiếp đến đời sống hằng ngày của các em, những yêu cầu về tính trung thực, tính chính xác và cụ thể khi giúp học sinh trực tiếp làm bài tập, nghiên cứu và phân tích những bài tập cũng là rèn luyện nhiều đức tính về nhân cách. Quan trọng hơn về tác dụng phát triển ngôn ngữ là việc rèn luyện tư duy biện chứng và tư duy logic cho học sinh.

Cần làm cho học sinh hiểu được, lịch sử, quy luật, quy tắc, đặc điểm của tiếng Việt, sự trong sáng và giàu đẹp của tiếng Việt qua các tác phẩm văn học. Những bài tập phát triển ngôn ngữ, học sinh phải nhận biết được đâu là ngữ âm, đâu là từ vựng và như thế nào là cấu trúc ngữ pháp,... Ta có thể rèn cho học sinh các thao tác đối chiếu, so sánh qua các bài tập về

ngữ âm để phân biệt âm và âm tiết, chữ cái và chữ,... hoặc qua các bài học về phân môn luyện từ và câu còn tạo cho học sinh sự nhận biết về từ loại, so sánh thành phần phụ, câu đơn, câu ghép,... qua đó giúp cho học sinh hệ thống hóa lại kiến thức đã học và lập bảng ôn.

Ví dụ: Khi dạy bài tập đọc lớp 3 “Mặt trời xanh của tôi” (Tuần 22), ngoài việc rèn luyện kỹ năng nghe, đọc trơn, đọc diễn cảm,..cần cung cấp thêm một số tư liệu về rừng cọ, qua đó hướng học sinh vào ý nghĩa của nội dung bài một cách sâu sắc, giúp các em cảm nhận được giá trị của nội dung thì chắc chắn các em sẽ cảm thấy yêu quê hương đất nước mình nhiều hơn, làm điểm tựa cho mình rèn luyện nhân cách (rèn tính chăm học, nghiên cứu khoa học, tinh thần yêu nước,...)

2.2.2.3. Cần kết hợp chặt chẽ việc dạy Tiếng Việt với việc dạy cảm thụ văn học để phát triển và nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học

Khi năng lực ngôn ngữ được phát triển phải đạt đến trình độ hiểu và cảm thụ được những giá trị nghệ thuật trong các tác phẩm mà chương trình đã đem đến. Do đó phát triển và nâng cao năng lực ngôn ngữ không thể không kết hợp dạy tiếng với cảm cảm thụ.

Hiện nay theo chương trình sách giáo khoa mới, ngoài việc cung cấp cho học sinh những kiến thức cơ bản về tiếng việt thì ngay từ lớp 1,2 học sinh cũng đã được tiếp xúc và cảm thụ qua các tác phẩm văn, thơ truyện cười, bởi khi bước chân vào ngưỡng cửa bậc tiểu học các em đã có một ít vốn liếng của tiếng việt, các em bắt đầu học chữ, học viết và tập phát âm đúng, chuẩn Tiếng Việt từ đó các em dần dần cảm nhận về giá trị nghệ thuật trong tác phẩm, thấm nhuần ý nghĩa giáo dục, tăng thêm niềm vui, niềm tự hào và tình yêu trong mỗi cá nhân các em. Biện pháp nghệ thuật xuất hiện trong các tác phẩm ở tiểu học với một mục tiêu rất lớn đó là cung cấp cho học sinh những giá trị đạo đức, nhân văn mà tác giả muốn gửi đến và qua đó tô điểm thêm cho vẻ đẹp của văn bản làm cho học sinh thêm phần cuốn hút khi tiếp xúc với nội dung văn bản.

Ví dụ khi dạy bài đọc “Hai Bà Trưng” (Bài 21, TV lớp 3, tập 2, trang 102) ngoài việc rèn luyện cho học sinh những kỹ năng cơ bản trong chương trình yêu cầu, giáo viên cần sưu tầm thêm một số hình ảnh, hay đoạn phim về sự hy sinh, gian khổ của các Hai Bà Trưng để khắc sâu những hình ảnh đó vào tâm trí các em, giúp cho các em cảm thụ một cách thấm nhuần nhất sự hy sinh cao cả và tình yêu quê hương đất nước và tinh thần dũng cảm để giành độc lập tự do cho Tổ quốc.

2.2.2.4. Mẫu hóa, mô hình hóa và cấp độ hóa việc phát triển và nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh

Kỹ năng ngôn ngữ phát triển là kỹ năng phân tích và sáng tạo biến thể ngôn ngữ theo tình huống giao tiếp. Hiểu và tạo biến thể nhất thiết phải dựa trên sự đối lập, đối lập với cấu trúc cơ bản (cấu trúc chìm). Nếu nắm chắc được cấu trúc cơ bản, học sinh có thể phân tích một cách nhanh chóng và sáng tạo biến thể. Đối với học sinh tiểu học là lứa tuổi tính chủ định chưa bền vững, các em còn mang tính trực quan sinh động, do đó khi giao tiếp, những biến thể giao tiếp câu thường vượt cấu trúc cơ bản, có thể làm cho các em nhầm lẫn về cấu

trúc, do đó phải cấp độ hóa cấu trúc ngôn ngữ thuộc các hệ thống xác định để học sinh phân biệt khi nào thì biến thể còn trong cấp độ, khi nào thì vượt cấp độ.

Ví dụ: Khi dạy bài: “Câu cảm” (Bài 20, lớp 3, tập 2, trang 93) ngoài việc cho học sinh xác định câu cảm trong đoạn văn có sẵn, giáo viên cần nêu thêm ví dụ ngoài sách giáo khoa nhằm củng cố kiến thức cho học sinh về câu ghép, nhưng nên lấy những ví dụ cụ thể sát với cuộc sống hằng ngày của học sinh như: “Lớp chúng ta hôm nay rất ngoan!”. Như vậy qua những ví dụ như vậy, ngoài việc giúp học sinh nắm chắc cấu trúc câu cảm còn giúp các em phân tích sáng tạo biến thể qua nội dung của ví dụ.

2.2.2.5. Kết hợp lý thuyết và thực hành, tối ưu hóa hệ thống bài tập trong công tác phát triển và nâng cao năng lực ngôn ngữ

Ý thức hóa việc luyện tập ngôn ngữ là một điều cần thiết, đối với ngôn ngữ nói chung và tiếng mẹ đẻ nói riêng. Dù thức hóa bản ngữ của học sinh, tức là từ kinh nghiệm bản ngữ của cá nhân, hướng dẫn cho các em tự phân tích, rút ra các quy tắc về nói, viết sao cho đúng và ngày càng thích hợp với Hoàn cảnh giao tiếp bản ngữ. Nói một cách khác là trước hay sau khi luyện tập, phải cung cấp lý thuyết về cách nói, cách viết cho các em.

Luyện tập ngôn ngữ theo phương thức hoạt động lời nói là một quan điểm giảng dạy mới hiện nay đối với ngôn ngữ. Hoạt động lời nói (hoạt động ngôn ngữ, hoạt động nói năng), đó là hoạt động sản sinh lời nói (từ ý đến lời) và cảm thụ lời nói (từ lời đến ý). Trong đó hoạt động sản sinh là chủ động và có trước nhằm phát triển năng lực “Nói, nghe, đọc, viết” bản ngữ.

Phát triển ngôn ngữ theo hướng hoạt động lời nói trước hết chú ý đến bài tập mang tính chất hành động lời nói. Hệ thống bài tập phát triển ngôn ngữ là một hệ thống luyện tập các hành động lời nói, luyện tập lĩnh hội và sản sinh, từ đó mà hình thành kỹ năng kỹ xảo.

Ví dụ: Sau khi dạy tiết tập làm văn (Luyện tập viết đoạn văn nêu tình cảm, cảm xúc về một người mà mình yêu quý (Bài 10, lớp 3, tập 2, trang 49), cần cho học sinh về nhà làm nhiều bài tập hơn, đề bài phải gần gũi với các em như tả về bố, mẹ, ông hoặc bà,..., những bài tập rèn luyện như vậy ở nhà sẽ giúp cho các em vừa luyện tập những kỹ năng miêu tả người, vừa sử dụng ngôn ngữ của bản ngữ để phát triển ngôn ngữ phổ thông.

2.3. Thực trạng nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh lớp 3, trường Tiểu học Hòa An, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

2.3.1. Mục đích khảo sát

Điều tra, tìm hiểu việc nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh tại trường Tiểu học Hòa An, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang; trên cơ sở đó đề xuất những biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học và giáo dục ở tiểu học.

2.3.2. Đối tượng khảo sát

- Chúng tôi chỉ tiến hành thu thập thông tin khảo sát trên trên 80 HS khối lớp 3 và 27 GV trường Tiểu học Hòa An, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang.

- Thời gian tiến hành: Học kì II (năm học 2022 - 2023).

2.3.3. Phương pháp khảo sát

- Khảo sát bằng phiếu hỏi: Để điều tra HS khối lớp 3 và GV trường Tiểu học Hòa An, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang.

- Phương pháp phỏng vấn: Tiến hành phỏng vấn HS, GV để làm rõ những vấn đề mà bảng hỏi và quan sát chưa thu thập được.

2.4. Kết quả khảo sát thực trạng nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh lớp 3, trường tiểu học Hòa An, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang

2.4.1. Nhận thức của GV về hoạt động nâng cao năng lực ngôn ngữ

Để tìm hiểu về nhận thức của CBGV về tổ chức hoạt động nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học chúng tôi tiến hành khảo sát, kết quả thể hiện ở bảng 1.

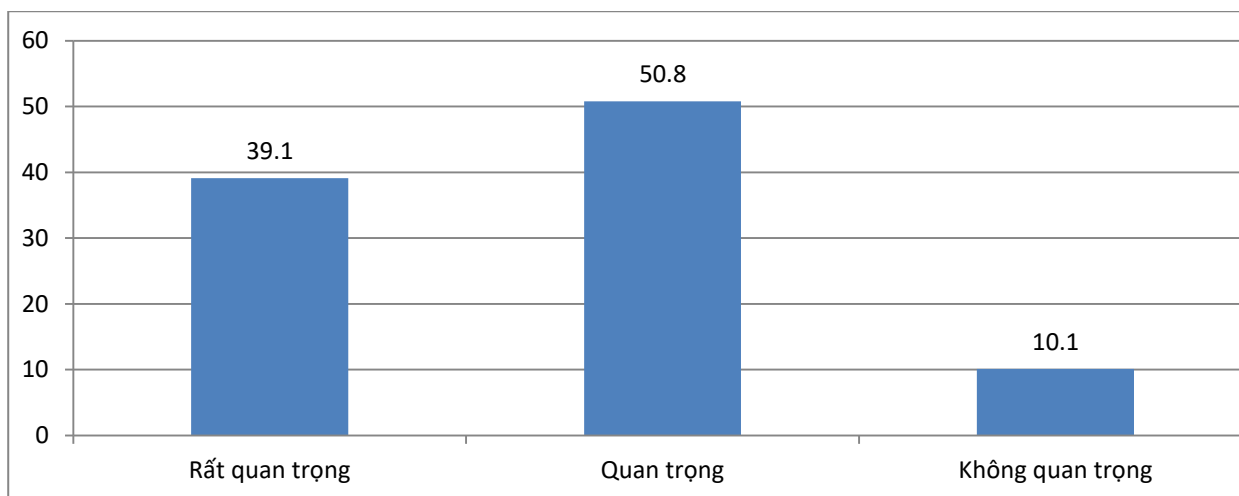
Bảng 1: Nhận thức của giáo viên trường TH Hòa An về nâng cao năng lực ngôn ngữ

STT	Nội dung	Có		Không	
		Số lượng	%	Số lượng	%
1	Năng lực tự học	12	44.4	15	55.6
2	Năng lực ngôn ngữ	13	48.1	14	51.9
3	Nâng cao năng lực	10	37.1	17	62.9

Kết quả điều tra cho thấy không nhiều giáo viên biết đến nâng cao năng lực từ việc nghe, đọc hay biết được các hoạt động nâng cao năng lực, liên quan đến năng lực ngôn ngữ hiện nay ở Việt Nam. Trung bình chỉ có 44.4% giáo viên biết đến các hoạt động liên quan đến năng lực như: Năng lực tự học (44.4%), năng lực ngôn ngữ (48.1%), nâng cao năng lực (37.1%). Việc áp dụng các phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực vào chương trình giảng dạy là có nhưng chưa nhiều và phổ biến. Tuy nhiên, bên cạnh đó, trong số giáo viên được hỏi có rất nhiều giáo viên rất muốn tìm hiểu về nâng cao năng lực. Điều này cho thấy nâng cao năng lực đang dần trở nên quan trọng trong nền giáo dục ở Việt Nam, đặc biệt năng lực ngôn ngữ. Đây là những cơ sở quan trọng cho việc đưa ra đề xuất dạy các hoạt động nâng cao năng lực.

Để nghiên cứu sâu hơn, chúng tôi đặt câu hỏi: “Năng lực ngôn ngữ” là gì? Kết quả thu được cho thấy: có 25.5% GV trả lời đúng, 74.5% GV có trả lời nhưng chưa đúng hoặc chưa đầy đủ.

Trả lời câu hỏi: “Theo thầy/cô, ở trường tiểu học, nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh có quan trọng không? Tại sao?” Kết quả thu được thể hiện ở biểu đồ sau:



Biểu đồ 1: Kết quả khảo sát GV về tầm quan trọng của nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh

Qua kết quả trên cho thấy: Đa số các thầy cô cho rằng tầm quan trọng của nâng cao năng lực ngôn ngữ là quan trọng. Quan trọng chiếm (50.8%), rất quan trọng chiếm (39.1%), không quan trọng chiếm (10.1%). Như vậy, đa số giáo viên đã cho rằng nâng cao năng lực ngôn ngữ là quan trọng và rất quan trọng. Bên cạnh đó, còn một số ít giáo viên cho rằng nâng cao năng lực ngôn ngữ là không quan trọng.

2.4.2. Nhận biết của GV về vai trò của tổ chức hoạt động nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học

Để tìm hiểu vấn đề vai trò của tổ chức hoạt động nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học chúng tôi tiến hành khảo sát, kết quả thể hiện ở bảng 2 dưới đây:

Bảng 2: Sự phát triển các năng lực ở học sinh TH thông qua năng lực ngôn ngữ

STT	Năng lực chung	Có		Không	
		Số lượng	%	Số lượng	%
1	Năng lực giải quyết vấn đề	20	74.0	7	26.0
2	Năng lực tính toán	15	55.6	12	44.4
3	Năng lực hợp tác	19	70.4	8	29.6
4	Năng lực tự học	14	51.8	13	48.2
5	Năng lực sáng tạo	13	48.1	14	51.9
6	Năng lực giao tiếp	12	44.4	15	55.6

Kết quả từ bảng 2 cho ta thấy nâng cao năng lực ngôn ngữ giúp phát triển ở học sinh nhiều năng lực, đặc biệt ở đây năng lực được phát triển mạnh hơn cả là năng lực giải quyết vấn đề với 74.0%, tiếp theo là năng lực hợp tác 70.4%. Không những thế năng lực tính toán, tự học cũng như giao tiếp của học sinh cũng khá phát triển, lần lượt chiếm 55.6% đến 44.4%.

3. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu về lý luận và thực tiễn nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh lớp 3, trường tiểu học Hòa An, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang giúp các thầy cô điều chỉnh hoạt động dạy và học phù hợp với mong muốn, nguyện vọng của học sinh. Đây là cơ sở lý luận và thực tiễn để đề xuất các biện pháp nhằm nâng cao năng lực ngôn ngữ cho học sinh lớp 3, trường tiểu học Hòa An, huyện Chiêm Hóa, tỉnh Tuyên Quang... Từ đó, phát huy tính tích cực của học sinh, nâng cao chất lượng dạy học đáp ứng xu hướng phát triển giáo dục hiện nay.

Lời cảm ơn

Tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đến TS. Dương Thị Ngữ, các giảng viên khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm Non, thầy cô và các em học sinh trường Tiểu học Hòa An đã tận tâm chỉ bảo, hướng dẫn và giúp đỡ tác giả trong suốt thời gian thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD-ĐT (2017). Chương trình giáo dục phổ thông. Chương trình tổng thể.
- [2] Cao Xuân Hạo (2013). Phát triển ngôn ngữ. NXB Giáo dục
- [3] Đinh Thị Kim Thoa (2012). Tâm lý học dạy học. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4] Đinh Văn Đức(2013). Ngôn ngữ Tiếng Việt. NXB Đà Nẵng
- [5] GS Đặng Vũ Hoạt (1998) Giáo dục học tập 1, tập 2 - giáo trình đào tạo CĐSP và ĐHSP. Nhà xuất bản giáo dục.
- [6] Hoàng Trọng Phiến (2010). Tiếng Việt trong trường Tiểu học. NXB Giáo dục
- [7] Lê Anh Thi (2014). Năng lực ngôn ngữ. NXB Giáo dục.
- [8] PGS Trương Đình (2015). Phát triển ngôn ngữ cho học sinh phổ thông. NXB Đà Nẵng.
- [9] PGS-TS Lê Xuân Thại(2017). Tiếng Việt trong trường học. NXB Đại học quốc gia Hà Nội
- [10] V. Lê A – Thành Thị Yến Mỹ – Lê Phương Nga (2018) Phương pháp dạy học Tiếng Việt. giáo trình dùng trong các trường sư phạm đào tạo giáo viên tiểu học.

NGHIÊN CỨU ẢNH HƯỞNG CỦA CẮT TỈA ĐẾN KHẢ NĂNG SINH TRƯỞNG, PHÁT TRIỂN VÀ NĂNG SUẤT CÂY NA DAI (*ANNONA SQUAMOSAL.*) TẠI XÃ LỰC HÀNH, HUYỆN YÊN SƠN

Vũ Văn Bình, Vi Xuân Học, Lã Thị Thuý
Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Na là cây trồng rụng lá một phần trong mùa đông, quá trình sinh trưởng và phát triển cây na bị ảnh hưởng nhiều bởi các yếu tố kỹ thuật, trong đó cắt tỉa là một trong những yếu tố ảnh hưởng nhất đến năng suất. Những nghiên cứu về cắt tỉa cho cây na dai tại xã Lực Hành, huyện Yên Sơn năm 2022 cho thấy: Biện pháp cắt tỉa để lại cành cấp 2 đã tạo điều kiện cho cây na dai sinh trưởng và phát triển thuận lợi, không có sự chênh lệch về thời gian ra lộc, nhưng có ảnh hưởng đến kích thước và số lá/lộc. Cắt tỉa để lại cành cấp 2 công thức 1 đã cho số lượng 48,3 quả/cây, khối lượng đạt 280,4 gram/quả và đạt năng suất đạt 13,5kg/cây, cao hơn phương pháp cắt tỉa của người dân đang áp dụng là 3,31 kg/cây.

Từ khóa: Na dai, cắt tỉa, sinh trưởng, phát triển và năng suất

STUDY ON THE EFFECT OF PRUNING ON GROWTH, DEVELOPMENT AND YIELD OF SUGAR APPLE (*ANNONA SQUAMOSA L.*) IN LUC HANH COMMUNE, YEN SON DISTRICT

Abstract:

Sugar apple is a partly deciduous plant in winter the growth and development of sugar apple is greatly influenced by technical factors, in which pruning is one of the most influential factors on yield. Study on pruning for sugar apple in Luc Hanh commune, Yen Son district show that: The method of pruning to leave level branches has created favorable conditions for sugar apple to grow and develop, there is no difference in the time of buds, but has an effect on the size and number of leave/lots. Pruning to leave level 2 branches, formula1 gave the number of 48.3 fruits/tree, the weight reached 280.4 gram/fruit and the yield reached 13.5 kg/tree, higher than the pruning method of local people application is 3,31 kg/tree.

Keywords: Sugar apple, Pruning, growth, development and yield

1. Đặt vấn đề

Lực Hành là xã thuần nông của huyện Yên Sơn, thế mạnh của xã Lực Hành là trồng trọt, trong đó cây ăn quả mang lại nhiều nguồn thu nhập cho người dân. Cây na tại xã Lực Hành có lịch sử trồng trọt từ năm 1987 (trồng bằng hạt) trên núi đá và trên núi đất có độ dốc từ 15 đến 20 độ. Cây na trồng tại xã Lực Hành sau 3 năm đã bói quả và cho năng suất ổn

định từ năm thứ 5 trở lên, tùy thuộc vào đất đai, dinh dưỡng, biện pháp chăm sóc tuổi cây na tại xã Lục Hành có thể kéo dài trên 20 năm.

Theo Cục Thống kê tỉnh Tuyên Quang (2021), [1] năm 2020 huyện Yên Sơn phát triển được 219,5 ha na bằng 78,2% của toàn tỉnh. Diện tích na được trồng ở các xã Xuân Vân, Trung Trục, Quý Quân, Phúc Ninh.v.v, riêng xã Lục Hành hiện có 85 ha bằng 40% diện tích na của huyện Yên Sơn, diện tích na của xã Lục Hành tập trung chủ yếu tại thôn Minh Khai, Làng Chà và Làng Ngòi trong đó thôn Minh Khai trồng được 65/85 ha, tổng thu về cây na toàn xã năm 2020 đạt trên 12 tỷ đồng.

Biện pháp kỹ thuật chăm sóc cho cây na tại xã Lục Hành chủ yếu là tự phát, được đúc kết từ sản xuất như: Chọn giống, bón phân, cắt tỉa và sâu bệnh hại. Điểm hạn chế nhất của sản xuất na dai tại xã Lục Hành kỹ thuật cắt tỉa cây để quá cao, phát triển nhiều chồi vượt (lộc nước) trên thân chính làm ảnh hưởng đến quá trình chăm sóc và thu hoạch. Trong khi đó, cây na còn có khả năng sản xuất ra nhiều sản phẩm tốt hơn, vì vậy cần có các nghiên cứu để khuyến cáo cho sản xuất.

Chuyên ngành Khoa học cây trồng là một trong bốn chuyên ngành đào tạo của Khoa Nông Lâm Ngư nghiệp, trong những năm gần đây bên cạnh việc xây dựng, quản lý chương trình, nâng cao chất lượng đào tạo cũng là một trong những nội dung được Khoa đề cập với phương châm đào tạo gắn giữa lý thuyết với thực hành, tạo điều kiện cho sinh viên được tiếp cận sớm với sản xuất. Bên cạnh đó, việc đào tạo kiến thức về nghiên cứu cứu khoa học cũng được triển khai trong sinh viên nhằm phát huy tính năng động, sáng tạo, khả năng nghiên cứu khoa học độc lập, hình thành năng lực tự học cho sinh viên, góp phần tạo ra tri thức và các sản phẩm mới cho xã hội.

Xuất phát từ thực trạng sản xuất na tại xã Lục Hành và yêu cầu nghiên cứu của sinh viên chúng tôi đã thực đề tài nghiên cứu khoa học: “*Nghiên cứu ảnh hưởng của cắt tỉa đến khả năng sinh trưởng, phát triển và năng suất cây na dai (Annona Squamosa L.) tại xã Lục Hành huyện Yên Sơn*”

2. NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Bố trí thí nghiệm

Thí nghiệm gồm 2 công thức được thực hiện trên vườn na năm thứ 7 của các hộ sản xuất tại xã Lục Hành. Mỗi công thức 3 cây, nhắc lại 3 lần, tổng số cây trong thí nghiệm 18 cây.

Bố trí thí nghiệm

TT	Công thức	NL1 (cây)	NL2 (cây)	NL3 (cây)	Tổng số cây thí nghiệm (cây)
1	Công thức 1: Cắt tỉa để lại cành cấp 2	3	3	3	9
2	Công thức 2: Cắt tỉa như tập quán canh tác địa phương (đối chứng)	3	3	3	9

Kỹ thuật cắt tỉa: Đối với công thức 1 cắt tỉa được tiến hành vào cuối tháng 1 đầu tháng 2 dương lịch, cây thí nghiệm được cắt tỉa chỉ để lại cành cấp 2 cách thân chính từ 20 - 25 cm. Đối với công thức 2 cắt tỉa cành tăm, cành đã ra quả cành vượt, cành sâu bệnh sau khi thu hoạch. Cắt tỉa cành vượt khi mật độ cành quá dày để tán cây thông thoáng.

Chăm sóc thí nghiệm: Các cây thí nghiệm được bố trí trên cùng một điều kiện thí nghiệm và được chăm sóc và bón phân như nhau theo hướng dẫn của Sở Nông nghiệp và Phát triển nông thôn (2005) [3], mỗi cây bón 1,0 kg Urê, 1,0 kg Kali, 4,0 kg Supe lân, 30kg phân chuồng/năm. Bón theo tán cây, thành 4 hốc đối xứng nhau, độ sâu lấp phân 3- 5cm. Bón làm 3 đợt trong năm:

+ Đợt 1: Bón đón hoa vào tháng 2 - 3, bón 0,3 kg đạm Urea + 0,3 kg Kali.

+ Đợt 2: Bón nuôi cành, nuôi quả tháng 6 - 7, bón 0,3 kg đạm Urea + 0,3 kg Kali.

+ Đợt 3: Bón sau khi thu quả, kết hợp vun gốc vào tháng 10 - 11. Bón 30 kg phân chuồng + 4,0 kg super lân + 0,4 kg đạm Urea + 0,4 kg Kali.

2.2. Phương pháp nghiên cứu nội dung 1

- Phương pháp lấy mẫu: Trên mỗi cây thí nghiệm chọn ngẫu nhiên 10 cành lộc sinh trưởng trung bình phân bố đều theo các hướng (Đông - Tây, Nam - Bắc).

- Thời gian bật lộc xuân, hè, thu (từ ngày... đến ngày): Quan sát và ghi chép thời gian bật lộc.

- Thời gian lộc thành thực của lộc xuân, hè, thu (từ ngày... đến ngày): Quan sát và ghi chép thời gian thành thực của lộc xuân, hè, thu tính từ khi bật lộc đến khi lộc thành thực.

- Chiều dài, đường kính, lộc xuân, hè, thu (cm): Dùng thước kẹp kính đo đường kính lộc ở vị trí giữa cành lộc. Dùng thước m đo chiều dài lộc từ vị trí gốc đến đỉnh lộc.

- Số lá (lá): Đếm số lá trên cành lộc, đếm khi đo các chỉ tiêu đường kính và chiều dài lộc

2.3. Phương pháp nghiên cứu nội dung 2

- Phương pháp lấy mẫu: Trên mỗi cây thí nghiệm chọn ngẫu nhiên 10 cành lộc sinh trưởng trung bình phân bố đều theo các hướng (Đông - Tây, Nam - Bắc).

+ Thời gian xuất hiện nụ hoa khi cây có 10% hoa nở.

+ Thời gian nở hoa rộ khi cây có 50% hoa nở.

+ Thời gian kết thúc nở hoa khi cây có 80% hoa đã nở.

- Các yếu tố cấu thành năng suất và năng suất

+ Khối lượng quả (gam): Trên mỗi cây thí nghiệm chọn ngẫu nhiên 30 quả cân tính giá trị trung bình

+ Năng suất (kg)/cây/công thức = Số quả x Khối lượng trung bình quả.

2.4. Phương pháp xử lý số liệu

Số liệu theo dõi được xử lý bằng chương trình Excel.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Ảnh hưởng của cắt tỉa đến khả năng sinh trưởng của cây na dai tại xã Lục Hành

Bảng 1: Ảnh hưởng của cắt tỉa đến thời gian ra lộc của cây na dai tại xã Lục Hành năm 2022

Chỉ tiêu	Công thức	
	Công thức 1	Công thức 2
Thời gian cắt tỉa (từ ngày.. đến ngày...)	5 - 8/2/2022	5/8/2/2022
Ra lộc xuân (ngày)	20/3/2022	17/3/2022
Thời gian từ cắt tỉa đến bật lộc (ngày)	42	39
Kết thúc ra lộc xuân (ngày)	25/4/2022	20/4/2022
Lộc xuân thành thực (ngày)	45	43
Ra lộc hè (ngày)	18/5/2022	16/5/2022
Kết thúc ra lộc hè (ngày)	21/7/2022	19/7/2022
Lộc hè thành thực (ngày)	55	54
Ra lộc thu (ngày)	15/8/2022	13/8/2022
Kết thúc ra lộc thu (ngày)	20/9/2022	19/9/2022
Lộc thu thành thực (ngày)	42	41

Số liệu tại bảng 1 cho thấy, các công thức cắt tỉa được tiến hành từ ngày 05 tháng 2 đến ngày 08 tháng 2 năm 2022, do canh tác trên núi đá thời tiết ở vụ xuân rét đậm, rét hại kéo dài cho nên thời gian từ khi cắt tỉa đến khi bật lộc xuân tương đối dài đối với công thức 1 là 42 ngày, công thức 2 là 39 ngày hai công thức chênh nhau 3 ngày. Do kỹ thuật cắt tỉa khác nhau cho nên thời gian ra lộc cũng khác nhau, công thức 2 thời gian ra lộc từ ngày 17 tháng 3 năm 2022 và kết thúc vào ngày 20 tháng 4 năm 2022, trong khi đó công thức 1 thời gian ra lộc từ ngày 20 tháng 3 và kết thúc vào ngày 25 tháng 4, thời gian bật lộc kéo dài hơn công thức 2 là do biện pháp kỹ thuật cắt tỉa sâu hơn cho nên thời gian ra lộc kéo dài hơn. Thời gian lộc thành thực giữa 2 công thức cũng có chênh lệch nhưng chỉ dao động trong 2 ngày.

Lộc hè là lộc được phát sinh từ lộc xuân và lộc dinh dưỡng có vai trò quang hợp và cung cấp các chất hữu cơ nuôi cây, lộc hè thường xuất hiện từ tháng đến tháng 7. Kết quả theo dõi cho thấy: Thời gian ra lộc hè bắt đầu từ ngày 16 đến ngày 18 tháng 5 và kết thúc từ ngày 19 đến ngày 21 tháng 7, lộc thành thực kéo dài từ 54 đến 55 ngày.

Tương tự như lộc hè, lộc thu cũng có vai trò trong quá trình quang hợp và cung cấp các chất dinh dưỡng cơ nuôi cây, căn cứ vào sức sinh trưởng của cây mà chúng ta có thể cắt tỉa

tạo lộc thu và làm quả trái vụ, kết quả cho thấy: Lộc thu ra lộc từ ngày 13 đến ngày 15 tháng 8, kết thúc từ ngày 19 đến 20 tháng 9, thời gian lộc thành thực kéo dài từ 41 đến 42 ngày.

Bảng 2: Ảnh hưởng của cắt tỉa đến khả năng sinh trưởng của các đợt lộc trên cây na dai tại xã Lạc Hành năm 2022

Chỉ tiêu	Công thức	
	Công thức 1	Công thức 2
Chiều dài lộc xuân (cm)	17,2	16,3
Đường kính lộc xuân (cm)	0,55	0,52
Số lá lộc xuân (lá)	10,6	10,2
Chiều dài lộc hè (cm)	33,6	31,2
Đường kính lộc hè (cm)	0,65	0,61
Số lá lộc hè (lá)	22,3	20,5
Chiều dài lộc thu (cm)	20,3	19,7
Đường kính lộc thu (cm)	0,55	0,51
Số lá lộc thu (lá)	13,1	12,2

Theo dõi ảnh hưởng của cắt tỉa đến sinh trưởng của các đợt lộc tại bảng 2 cho thấy: Chiều dài lộc xuân dao động từ 16,3 - 17,2 cm; lộc hè từ 31,2 - 33,6 cm; lộc thu từ 19,7 - 22,3 cm. So sánh chiều dài trên 3 đợt lộc cho thấy, công thức 1 có chiều dài lớn hơn ở cả 3 vụ, trong đó: Lộc hè có chiều dài lớn nhất, tiếp theo là lộc thu có chiều dài đứng thứ 2 và thấp nhất là lộc xuân. Đường kính các đợt lộc cũng có sự dao động từ 0,51 - 0,66 cm, trong đó lộc hè có đường kính lớn nhất từ 0,51 - 0,65 cm; lộc thu từ 0,51 - 0,55 cm; lộc xuân từ 0,52 - 0,55 cm.

Lá là bộ phận quan trọng của cây na nhằm giúp cây quang hợp và cung cấp dinh dưỡng, số liệu theo dõi cho thấy số lá/lộc cao nhất là lộc hè (20,5 - 22,3); lộc thu (12,2 - 13,2); thấp nhất là lộc xuân (10,2 - 10,6). Chỉ tiêu trên lộc hè và lộc thu thường cao hơn so với lộc xuân bởi vì trong vụ xuân thời tiết rét đậm rét hại kéo dài nhiệt độ không khí thấp, nhưng ở vụ hè và vụ thu nhiệt độ và ẩm độ tăng cao tạo điều kiện cho cây na sinh trưởng thuận lợi

3.2. Ảnh hưởng của cắt tỉa đến khả năng phát triển, các yếu tố cấu thành năng suất và năng suất trên cây na dai tại xã Lạc Hành

Các chỉ tiêu liên quan đến năng suất là nội dung được quan tâm sau mỗi vụ sản xuất số liệu theo dõi được trình bày tại bảng 3:

Bảng 3: Ảnh hưởng của cắt tỉa đến khả năng phát triển, các yếu tố cấu thành năng suất trên cây na dai tại xã Lục Hành

Chỉ tiêu	Công thức	
	Công thức 1	Công thức 2
Thời gian 10% hoa nở (ngày)	10/4/2022	15/4/2022
Thời gian kết thúc nở hoa (ngày)	15/6/2022	10/6/2022
Khối lượng quả trung bình (gram)	280,4	245,6
Số quả /cây (quả)	48,3	41,5
Năng suất kg/cây (kg)	13,5	10,19

Số liệu tại bảng 3 cho thấy, hai công thức không có sự chênh lệch nhiều về thời gian nở hoa và kết thúc nở hoa; thời gian bắt đầu nở hoa chênh lệch 2 ngày, thời gian kết thúc nở hoa chênh lệch 5 ngày. Do có biện pháp kỹ thuật cắt tỉa hợp lý cho cây na sinh trưởng và phát triển thuận lợi bộ khung tán cân đối cho nên khối lượng quả chênh lệch nhau 34,8 gram, công thức 1 có khối lượng 280,4 gram/quả, số quả đạt 48 quả/cây, năng suất đạt 13,5 kg/cây cao hơn công thức 2 là 3,31 kg/cây.

Biện pháp cắt tỉa trên cây na dai tại xã Lục Hành đã có những ảnh hưởng nhất định đến các chỉ tiêu sinh trưởng, phát triển, các yếu tố cấu thành năng suất và năng suất trên cây na dai, trong đó công thức 1 (cắt tỉa chỉ để lại cành cấp 2) là công thức phù hợp với thực tế sản xuất na tại xã Lục Hành.

4. KẾT LUẬN VÀ ĐỀ NGHỊ

4.1. Kết luận

Biện pháp cắt tỉa để lại cành cấp 2 đã tạo điều kiện cho cây na dai sinh trưởng và phát triển thuận lợi, không có sự chênh lệch về thời gian ra lộc, nhưng có ảnh hưởng đến kích thước và số lá/lộc.

Cắt tỉa để lại cành cấp 2 công thức 1 đã cho số lượng 48,3 quả/cây, khối lượng đạt 280,4 gram/quả và đạt năng suất đạt 13,5kg/cây, cao hơn phương pháp đốn tỉa của người dân 3,31 kg/cây.

4.2. Đề nghị

Đề nghị Ủy ban nhân dân xã Lục Hành khuyến cáo cho người dân tham khảo kết quả nghiên cứu để áp dụng vào sản xuất cây na dai

Lời cảm ơn

Lời cảm ơn: Nhóm thực hiện đề tài xin trân trọng cảm ơn trường Đại học Tân Trào, các hộ nông dân tại xã Lục Hành đã tạo điều kiện giúp đỡ để nhóm hoàn thiện công tác nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Cục Thống kê Tuyên Quang (2021), *Niên giám Thống kê 2020*, Nhà xuất bản Thống kê.
- [2] Nguyễn Quốc Hùng, Lê Thị Mỹ Hà, Nguyễn Văn Nhân (2021), Nghiên cứu ảnh hưởng của thời vụ cắt tỉa đến khả năng ra hoa, đậu quả và rải vụ thu hoạch na tại huyện Chi Lăng, tỉnh Lạng Sơn. *Tạp chí Nông nghiệp và Phát triển nông thôn*, (kỳ 2 tháng 8 năm 2021).
- [3] Sở Nông nghiệp và Phát triển nông thôn Tuyên Quang (2005), *Hướng dẫn kỹ thuật trồng và chăm sóc cây ăn quả*.
- [4] Trần Thế Tục (2008), *Kỹ thuật trồng và chăm sóc Na - Thanh long*, Nhà xuất bản Nông nghiệp Hà Nội.
- [5] Anderson P. and Richardson A. (1992) “Cherimoya Pruning Essential for High Quality Fruit” *The Orchardist of New Zealand*: 32 -34.

PHONG TỤC BẮT VỢ CỦA DÂN TỘC H'MÔNG TẠI TỈNH SƠN LA XƯA VÀ NAY

Sông A Thành, Nguyễn Thảo Vân, Lưu Thị Hải Yến
Mùi Văn Mừng, Nguyễn Trà My

Khoa Giáo dục Tiểu học Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Phong tục bắt vợ của dân tộc H'Mông tại Sơn La đã tồn tại từ rất lâu đời và là một phần không thể thiếu trong đời sống văn hóa của cộng đồng này. Tuy nhiên, với sự phát triển của xã hội và giáo dục, nhiều người H'Mông đã bắt đầu có những quan niệm khác về tình yêu và hôn nhân. Họ bắt đầu lựa chọn đối tác đời của mình dựa trên tình cảm và sự đồng cảm hơn là chỉ dựa vào phong tục truyền thống. Với sự thay đổi này, phong tục bắt vợ đang gặp nhiều thách thức trong việc bảo tồn và phát triển. Chúng tôi khuyến nghị rằng cần tôn trọng các quan niệm và giá trị văn hóa của dân tộc H'Mông, đồng thời cần đưa ra các giải pháp để cân bằng giữa sự duy trì phong tục truyền thống và sự tiến bộ trong quan niệm về tình yêu và hôn nhân.

Từ khóa: Phong tục bắt vợ, dân tộc H'Mông, Sơn La, thay đổi văn hóa, hôn nhân

CULTURAL PRACTICE OF MARRIAGE CUSTOM OF THE HMONG ETHNIC GROUP IN SON LA PROVINCE, PAST AND PRESENT

Abstract:

The marriage customs of the Hmong ethnic group in Son La have existed for a long time and are an integral part of the cultural life of this community. However, with the development of society and education, many Hmong people have started to have different views on love and marriage. They are beginning to choose their life partners based on emotions and empathy rather than just relying on traditional customs. With this change, the marriage customs of "wife-catching" are facing many challenges in terms of preservation and development. We recommend that the cultural beliefs and values of the Hmong people be respected, while solutions should be proposed to balance the maintenance of traditional customs with the progress in understanding love and marriage.

Keywords: Wife-catching, Hmong ethnic group, Son La, cultural change, marriage.

1. POSE A PROBLEM

The marriage customs of the Hmong ethnic group in Son La are a distinctive cultural feature of this community. According to the customs, a young man will express his love and exchange gifts with the girl he likes. If the girl agrees, they will get married and the young man will have to give money and gifts to the girl's family as a way of expressing gratitude for raising and caring for her all these years.[1]

However, with the development of modern society, many Hmong people have been influenced by the values and lifestyles of urban residents, making it challenging to preserve and develop the marriage customs. Many Hmong men have abandoned this tradition and have chosen to get married in the traditional way of the Vietnamese people, while many Hmong women also want the freedom to choose their partners without being bound by the marriage customs.[1], [8].

Therefore, to preserve and develop the marriage customs of the Hmong people in Son La, it is necessary to have understanding and respect among generations and towards the traditional cultural values of the community. Moreover, there is a need for changes and creating conditions for modern Hmong families to discuss and choose suitable forms of marriage that align with the current situation and cultural values of the times.

2. HISTORY OF THE PROBLEM

In the past, the Hmong ethnic group's custom of taking a wife in Son La was considered an essential part of the spiritual and material life of the community. According to this tradition, a young man would go to the girl's house to propose, and if accepted, the groom's family would prepare some gifts for the bride's family. Then, the wedding day would be celebrated with many traditional rituals. However, in modern times, with the development of society and education, many Hmong people have started to have different views on love and marriage. They begin to choose their life partners based on emotions and empathy rather than just relying on traditional customs.[1], [3], [5], [7]

This has caused a conflict between the younger and older generations in the Hmong community in Son La. Many young people are no longer interested in the custom of taking a wife and want to have the freedom to choose their own romantic partner, while many older people still hold onto traditional beliefs and consider it an essential part of the community's life. [1]

The preservation and development of the custom of taking a wife also face many challenges due to the differentiation between regions and the migration of Hmong people. Some areas still maintain traditional customs, while in other places, this tradition has been changed or completely abandoned. Additionally, the migration of Hmong people to large cities has caused many young people to become less familiar with the community's traditional customs.

Therefore, to preserve and develop the Hmong custom of taking a wife in Son La, there needs to be understanding and respect between generations and towards the traditional cultural values of the ethnic group. There should be opportunities for modern Hmong families to discuss and choose appropriate forms of marriage that are suitable for the current situation and cultural values of the times. At the same time, there needs to be consensus and support from the entire community to preserve and develop the custom of taking a wife of the Hmong people in Son La. [5]

3. RESEARCH METHODOLOGY

In this article, we utilized an interview method to investigate the traditional Hmong marriage customs in Son La, both in the past and present. Specifically, we conducted interviews with 15 households, including 24 men and women of marriageable age, to explore various aspects of the Hmong marriage customs, such as the courtship process, wedding procedures, the significance of gift-giving, the importance of family, and more.

During the interview process, we utilized open-ended questions to encourage participants to share their perspectives, values, and experiences related to the Hmong marriage customs. We also discussed with them the changes in these customs over time, as well as the challenges they face in modern times.

After collecting the data, we analyzed and evaluated the results to identify common trends and differences between the traditional and modern Hmong marriage customs in Son La. We also discussed the significance and value of these customs to the Hmong community, as well as the consequences of changing or preserving these customs.

4. THE RESEARCH RESULTS

The survey results show that in the past, the Hmong people's custom of wife-catching in Son La was considered an essential part of the spiritual and material life of the community (100%). However, with the development of society and education, many Hmong people have begun to have different views on love and marriage. They began to choose their life partners based on feelings and empathy rather than just relying on traditional customs (accounting for 80%, including 10 people who are still in school).

In addition, the survey also showed that the Hmong people's custom of wife-catching in Son La is facing many challenges in conservation and development. 15 Hmong households and youths still maintain this custom but with different regulations and conditions, such as the man must ask the girl's opinion before proposing and the consent of both families. Many Hmong families also believe that this custom is no longer suitable for today's society and have switched to choosing life partners based on feelings and empathy.

However, the Hmong people's custom of wife-catching in Son La is still maintained in some areas, and it is also an important part of the cultural identity of this ethnic group. Many Hmong people still consider this custom as an expression of respect and concern for tradition and family, and it is also a way to maintain the cultural values of the Hmong people. However, there needs to be flexibility and change in the application of this custom to fit the reality and values of modern society.

Furthermore, some Hmong people still maintain the custom of wife-catching and believe that this is the traditional way of their community and needs to be preserved. They believe that marriage is based on respect and understanding between two families, not just on love.

During the research process, we also found that the Hmong people's custom of wife-catching in Son La is facing many challenges in conservation and development. Some families no longer fully comply with the protocol and regulations of this custom, and some families no longer practice the custom of wife-catching at all.

This shows the changing cultural values and ideas in the Hmong community in Son La. Although the custom of wife-catching is becoming less common, it still exists and is still an essential part of the community's life.

5. DISCUSSION

The marriage customs of the Hmong ethnic group in Son La are an integral part of their cultural life. However, changes in cultural values and social development are affecting the maintenance and development of these customs. Allowing individuals to choose their life partners is a step forward in developing love and marriage according to each person's desires.

Changing cultural values also means losing part of the traditional cultural heritage of the Hmong ethnic group. Therefore, reasonable solutions are needed to preserve and develop the Hmong marriage customs in Son La. [6]

One solution is to educate and respect the traditional cultural values of the Hmong ethnic group. The government and non-governmental organizations need to invest in education on the history and cultural traditions of the Hmong people to create a good foundation for future generations to understand and respect these traditional values. Additionally, there needs to be respect and support from functional agencies to help the Hmong community organize traditional cultural activities such as festivals and rituals to maintain and develop the marriage customs.[5]

Another solution is to combine traditional customs and modern values. Instead of imposing traditional marriage customs, the Hmong community can accept and respect individual decisions in choosing their life partners. However, traditional ceremonies in organizing weddings still need to be maintained and developed to uphold cultural values and create unity in the community.

Based on this, the Hmong community in Son La can find suitable solutions to maintain and develop their marriage customs in the context of modern times, while respecting and protecting their traditional cultural values. Changes in cultural values not only affect the marriage customs of the Hmong ethnic group in Son La but also many other customs and traditions of other ethnic groups in Vietnam. Some traditional customs are still maintained and developed in the community, but some have gradually declined and disappeared.

In this context, preserving and developing the Hmong marriage customs in Son La is an issue that needs attention. However, to ensure the maintenance and development of these customs, there needs to be understanding and acceptance from all parties involved.

6. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

6.1. Conclusion

The marriage custom of the Hmong ethnic group in Son La is an integral part of the cultural life of this community. However, with the changes of time and cultural values, this custom is facing many challenges in preservation and development. Surveys have shown that some Hmong people are beginning to have different views on love and marriage, and choose their life partners based on emotions and empathy.

Currently, the practice of wife-catching is still maintained in some Hmong families and still holds significant cultural significance. It is also a way to preserve and develop the traditions of the Hmong ethnic group. Therefore, the preservation and development of this custom are necessary and should be promoted.

6.2. Recommendations

To preserve and develop the Hmong ethnic group's custom of wife-catching in Son La, we need various approaches, including:

1. Strengthening education on the traditional cultural values of the Hmong ethnic group and the importance of wife-catching in their cultural life.

2. Creating conditions for Hmong individuals to freely choose their life partners while respecting and preserving traditional customs when possible.

3. Developing programs and activities to introduce and maintain the Hmong ethnic group's custom of wife-catching in Son La to younger generations.

4. Supporting Hmong families in maintaining and developing the custom of wife-catching by providing necessary resources to organize traditional ceremonies.

5. There needs to be discussion and understanding between generations to find suitable ways to preserve and develop the Hmong ethnic group's custom of wife-catching in Son La in line with current realities. At the same time, there should be a change in thinking and attitudes towards marriage within this community, focusing on choosing life partners based on feelings and empathy while respecting the traditional values of the ethnic group.

6. Maintaining and developing the Hmong ethnic group's custom of wife-catching in Son La is crucial in preserving and developing ethnic culture. However, this is also an issue that needs to be discussed and evaluated for its appropriateness and relevance to current realities. We need to provide appropriate solutions to preserve and develop this custom while ensuring respect and understanding of the traditional cultural values of the Hmong ethnic group in Son La.

7. Preserving and developing traditional customs is also essential in preserving and protecting ethnic cultural values. It is necessary to combine traditional values with new

values to help the Hmong community in Son La develop and preserve their cultural characteristics.

8. Research on the custom of wife-catching of the Hmong ethnic group in Son La needs to continue to understand its cultural value better and find sustainable ways to preserve and develop this custom in the context of the world today.

ACKNOWLEDGEMENT

This research is funded by Tan Trao University in Tuyen Quang, Viet Nam.

REFERENCE

- [1] Hoang Anh (2022), "The custom of pulling a wife of the Mong people", *Journal of Ethnic Minorities in the mountainous regions*
- [2] Nguyen Trong Bau (2002), *Customs, practices, and festivals of the Vietnamese people*, Information and Culture Publisher, Hanoi.
- [3] Vu Ngoc Khanh, Pham Minh Thao (2005), *Vietnam's dictionary of cultural beliefs and customs*, Ethnic Culture Publisher, Hanoi.
- [4] Ninh Van Hiep (compiled, introduced) (2002), *Customs and practices of some ethnic minorities*, Ethnic Culture Publisher.
- [5] Trung Huan (10/07/2022) "*The custom of capturing wives of the Mong people*", Journal of culture and life.
- [6] Various authors (1999), *Customs and practices of Vietnamese ethnic groups*, Ethnic Culture Publisher.
- [7] Tran Ngoc Them (1999), *Understanding the cultural identity of Vietnam*, Education Publisher.
- [8] Nguyen The Luong (01/03/2022), "The custom of pulling a wife - a traditional cultural feature of the Northwest region's people", *Journal of culture and life*.

ĐẶC ĐIỂM NGÔN NGỮ CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC TRƯỜNG PHỔ THÔNG TUYỀN QUANG QUA TỪ NGỮ XUNG HỒ

Trần Thị Vân Anh, Trần Thúy Hiền
Khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non

Nguyễn Thị Hồng Chuyên
Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Bài viết dựa vào lý luận về giao tiếp, xung hồ để tiến hành khảo sát từ ngữ xung hồ của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyen Quang. Dựa vào kết quả khảo sát, phân loại và phân tích các kiểu xung hồ của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyen Quang, chỉ ra đặc điểm cấu tạo, ngữ nghĩa và ngữ dụng. Kết quả nghiên cứu cho thấy: xung hồ của học sinh tiểu học Trường phổ thông Tuyen Quang ngoài những đặc điểm chung trong cách sử dụng từ ngữ xung hồ thông thường còn chịu tác động của các nhân tố xã hội như: thành phần gia đình, xuất thân, môi trường sinh hoạt, nhận thức cá nhân, ... Điều đó làm nên nét đẹp trong văn hóa xung hồ của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyen Quang.

Từ khóa: ngôn ngữ, học sinh tiểu học, Trường phổ thông Tuyen Quang, từ ngữ xung hồ.

LANGUAGE CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AT TUYEN QUANG HIGH SCHOOL THROUGH ADDRESS TERMS

Abstract:

This article is based on the theory of communication and address terms to conduct a survey on the use of address terms by primary school students at Tuyen Quang High School. Based on the survey results, the classification and analysis of students' address terms at Tuyen Quang High School reveal the structural, semantic, and pragmatic characteristics of these terms. The research findings show that the use of address terms by primary school students at Tuyen Quang High School is not only influenced by common factors, but also by social factors such as family background, social environment, personal perception, etc. This results in a unique culture of address terms among primary school students at Tuyen Quang High School.

Key word: language, primary school students, Tuyen Quang High School, address terms.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo Các Mác, ngôn ngữ là cái vỏ vật chất của tư duy, là hiện thực trực tiếp của tư tưởng, không có ngôn ngữ con người không có ý thức. Ngôn ngữ vừa là phương tiện giao tiếp, đồng thời là công cụ của tư duy. Nhờ có ngôn ngữ, con người có thể khái quát hóa, trừu tượng hóa để suy nghĩ, tách mình khỏi sự vật cảm tính. [9]

Nghiên cứu ngôn ngữ trở thành một trong những vấn đề quan trọng của xã hội loài người. Cùng với sự vận động đó, các xu hướng nghiên cứu về ngôn ngữ có sự thay đổi: Hiện nay, các nhà nghiên cứu ngôn ngữ đã chuyển hướng nghiên cứu: từ ngôn ngữ ở dạng tĩnh (lý luận/ từ điển) sang ngôn ngữ ở dạng hành chức (dụng học).

Lấy chất liệu từ ngôn ngữ đời sống để nghiên cứu, tìm hiểu thực trạng, dự đoán xu hướng và xây dựng các kế hoạch để giữ gìn, bảo tồn, phát triển và điều chỉnh hành vi ngôn ngữ để đảm bảo cho cộng đồng xã hội tồn tại và phát triển.

Trong cộng đồng xã hội, trẻ em là nhóm đối tượng nhận được sự quan tâm đặc biệt. Ngay từ khi lọt lòng, trẻ đã được tắm mình trong những lời ru, câu chuyện của bà và mẹ. Lớn lên, trẻ mở rộng tương tác với nhiều người thông qua các môi trường tương tác. Vai trò của ngôn ngữ đối với giai đoạn trẻ em rất quan trọng. Bàn về vai trò của ngôn ngữ, nhà giáo dục người Nga E.I. Tikheeva khẳng định: “Tiếng mẹ đẻ là cơ sở phát triển trí tuệ và là nguồn gốc để chiếm lĩnh kho tàng kiến thức của dân tộc và nhân loại”. [15, 1-18]

Tuyên Quang là tỉnh vùng núi có rất nhiều khó khăn từ điều kiện kinh tế đến các điều kiện về an sinh xã hội. Là một trường phổ thông trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang, Trường phổ thông Tuyên Quang cũng có rất nhiều khó khăn và thiếu thốn. Học sinh của Nhà trường phần lớn là người dân tộc thiểu số hoặc sinh sống trên địa bàn của người dân tộc thiểu số. Vì vậy, khi vào học tiểu học, học sinh tiểu học của nhà trường có vốn từ ngữ tiếng Việt khác nhau. Việc tìm hiểu và nghiên cứu về đặc điểm ngôn ngữ của học sinh Trường phổ thông Tuyên Quang là vấn đề mới và kết quả nghiên cứu cho phép chỉ ra đặc điểm ngôn ngữ của các em; từ đó, giúp giáo viên nhà trường có thêm căn cứ để triển khai dạy học tiếng Việt theo hướng phát triển năng lực cho học sinh tiểu học.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số vấn đề lý luận về giao tiếp và xưng hô

2.2.1. Một số vấn đề lý luận về giao tiếp

a) Khái niệm về giao tiếp

Giao tiếp (communication) là một nhu cầu thiết yếu của con người. Qua giao tiếp, con người nắm bắt được thông tin, tích lũy được các tri thức, kinh nghiệm, hiểu biết khoa học... Con người muốn phát triển hay hòa nhập một cộng đồng, xã hội nào đó phải có khả năng giao tiếp tốt. Giao tiếp ngôn ngữ là hiện tượng diễn ra hằng ngày trong các cộng đồng ngôn ngữ. Nó đã thu hút được sự chú ý của nhiều nhà nghiên cứu.

Leonchiev quan niệm: “*Giao tiếp là một hệ thống những quá trình có mục đích và động cơ bảo đảm tương tác giữa người này với người khác trong hoạt động tập thể, thực hiện các quan hệ xã hội và nhân cách, các quan hệ tâm lý và sử dụng phương tiện đặc thù mà trước hết là ngôn ngữ*” [5, tr.23].

Đỗ Việt Hùng và Nguyễn Thị Ngân Hoa định nghĩa: “*Hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ là sự tiếp xúc giữa con người với con người nhằm truyền đạt hay thông báo một số nội dung trong tư duy*” [8, tr.23].

b) Vai trò của giao tiếp

Về nguyên tắc, giao tiếp ngôn ngữ là một hoạt động xã hội và được xây dựng trên hệ thống các mối quan hệ xã hội, cấu trúc xã hội, và quan hệ giữa các giai cấp, tầng lớp hoặc nhóm người trong xã hội. Ngoài ra, giao tiếp ngôn ngữ còn phụ thuộc vào các nguyên tắc và quy tắc giao tiếp trong xã hội, như quy tắc phép lịch sự, quy tắc đúng sai, quy tắc lễ phép và quy tắc đạo đức. Những nguyên tắc này giúp cho giao tiếp ngôn ngữ trong xã hội được diễn ra một cách hiệu quả và tôn trọng các giá trị xã hội. [10]

Giao tiếp có vai trò đặc biệt quan trọng trong đời sống xã hội và trong đời sống của mỗi cá nhân con người:

Thứ nhất, giao tiếp đóng vai trò quan trọng trong sự tồn tại và phát triển của xã hội.

Thứ hai, vai trò của giao tiếp đối với đời sống cá nhân. Trong đời sống của mỗi con người, vai trò của giao tiếp được biểu hiện ở những điểm cơ bản sau: *Giao tiếp là điều kiện để tâm lý, nhân cách cá nhân phát triển bình thường*; *Giao tiếp giúp hình thành và phát triển các phẩm chất đạo đức của con người*; *Giao tiếp thỏa mãn nhiều nhu cầu khác của con người*.

2.1.2. Một số vấn đề lý luận về xưng hô

Để bắt đầu một cuộc trò chuyện, người tham gia trước tiên phải tìm cách thiết lập một diễn đàn cho giao tiếp bằng cách sử dụng các từ xưng hô phù hợp. Xưng hô có ý nghĩa rất quan trọng trong việc xây dựng mối quan hệ giữa các cá nhân và xác định thái độ, tình cảm giữa các bên trong cuộc trò chuyện. Khái niệm "xưng hô" có thể được hiểu và giải thích theo nhiều cách khác nhau trong cuộc giao tiếp lịch sự.

Theo Bùi Minh Yên: “*Khái niệm xưng hô được ý thức như là một hành vi ngôn ngữ có chức năng xác lập vị thế xã hội của những người tham gia giao tiếp và tương quan tâm thế giữa họ với nhau trong quá trình giao tiếp. Khi thực hiện chức năng này, hành vi ngôn ngữ xưng hô đồng thời đảm nhận nhiệm vụ khởi sự tạo sự tương tác ngôn ngữ cho cuộc thoại, điều chỉnh cuộc thoại theo đích đã định, bảo đảm hiệu lực hành vi*”. [18, tr.17]

Trong hoạt động giao tiếp, xưng hô được sử dụng để thiết lập quan hệ giữa các vai giao tiếp và đóng vai trò quan trọng trong thành công của cuộc trò chuyện. Tuy nhiên, việc sử dụng các biểu thức xưng hô phụ thuộc vào sáu nhân tố trong ngữ cảnh cụ thể, bao gồm thời gian, địa điểm, tình huống, quan hệ giữa các vai giao tiếp, giới tính và tuổi tác. Không có một quy tắc cố định cho việc sử dụng các biểu thức xưng hô, và chúng có thể thay đổi theo lịch sử, diễn biến của cuộc giao tiếp. Do đó, để đạt được hiệu quả giao tiếp cao nhất, các đối tượng tham gia giao tiếp phải lựa chọn những biểu thức xưng hô phù hợp với ngữ cảnh và sự thay đổi của tình huống giao tiếp. Trong một cuộc trò chuyện, việc sử dụng phạm trù xưng hô phù hợp sẽ giúp người nói xác định mối quan hệ và tôn trọng đối tác giao tiếp. Ví dụ, việc

sử dụng "anh", "chị", "ông", "bà", "thầy", "cô" sẽ làm cho đối phương cảm thấy được kính trọng và tôn trọng.

Vì vậy, việc sử dụng phạm trù xưng hô đúng cách và phù hợp với mối quan hệ giữa các vai giao tiếp là rất quan trọng trong hoạt động giao tiếp và sẽ giúp tạo ra một môi trường giao tiếp tích cực và thành công.

Tiếng Việt là ngôn ngữ có hệ thống TXH khá phức tạp. Vì vậy, việc đưa ra một kiểu xưng hô chung là vấn đề khó. Tuy nhiên qua thực tiễn nghiên cứu, tác giả Nguyễn Văn Khang đã quy thành một số kiểu xưng hô thường gặp trong giao tiếp như:

A/ *Xưng hô bằng họ + tên*, gồm: (1) Xưng hô bằng tên; (2) Xưng hô bằng họ; (3) Xưng hô bằng tên đệm + tên; (4) Xưng hô bằng họ + tên; (5) Xưng hô bằng họ + tên đệm + tên;

B/ *Xưng hô bằng tất các từ dùng để xưng hô*, gồm: (6) các ĐTNX; (7) Các từ thân tộc dùng làm TXH; (8) Các từ khác được dùng làm TXH;

C/ *Xưng hô bằng các chức danh*, gồm: (9) Gọi bằng một trong các chức danh; (10) Gọi bằng nhiều hoặc tất cả các chức danh;

D/ *Xưng hô bằng tên của người thân thuộc như tên của chồng, vợ, con (cách gọi thay vai)*: (11) Gọi tên của người thân thuộc (chồng, vợ, con);

E/ *Xưng hô bằng sự kết hợp (1), (2), (3), (4)*: (12) Gọi bằng các kết hợp khác nhau (thí dụ: chức danh + tên, chức danh + họ tên, TXH + họ tên/ tên);

F/ *Xưng hô bằng sự khuyết vắng TXH*: (13) Không xuất hiện TXH trong giao tiếp (khuyết vắng TXH). [10, tr.362].

2.2. Khảo sát từ ngữ xưng hô của học sinh tiểu học Trường phổ thông Tuyên Quang

2.2.1. Tiêu chí khảo sát

Để khảo sát từ ngữ xưng hô của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang, chúng tôi sử dụng các tiêu chí sau đây:

- Từ ngữ sử dụng: xem xét các từ ngữ xưng hô được học sinh sử dụng trong các tình huống thuộc các phạm vi khác nhau như: gia đình, nhà trường và xã hội.

- Cách sử dụng từ ngữ xưng hô: xem xét cách mà học sinh sử dụng các từ ngữ xưng hô trong các tình huống khác nhau, ví dụ như sử dụng từ ngữ xưng hô nào khi nói chuyện với người lớn, bạn bè cùng lớp hay những người khác.

- Sự phù hợp và chính xác: xem xét sự phù hợp và chính xác của từ ngữ xưng hô được sử dụng, ví dụ như sử dụng từ ngữ xưng hô phù hợp với đối tượng mà học sinh đang nói chuyện.

- Sự lịch sự: xem xét mức độ lịch sự khi sử dụng các từ ngữ xưng hô, ví dụ như sử dụng từ ngữ xưng hô phù hợp và lịch sự trong các tình huống khác nhau.

- Sự tự tin: xem xét mức độ tự tin của học sinh khi sử dụng các từ ngữ xung hô, ví dụ như sử dụng từ ngữ xung hô một cách tự tin và chính xác khi nói chuyện với người khác.

2.2.2. Kết quả khảo sát

2.1.2.1. Vai giao tiếp của học sinh tiểu học, Trường Phổ thông Tuyên Quang

a) Tiêu chí xác định vị thế giao tiếp

- Vai người nói: Học sinh sử dụng vai này để truyền đạt thông tin, ý kiến hoặc cảm xúc của mình đến người khác thông qua việc nói chuyện hoặc viết.

- Vai người nghe: Học sinh sử dụng vai này để lắng nghe và hiểu những gì người khác đang nói hoặc viết. Vai này đòi hỏi khả năng tập trung và quan sát của học sinh.

- Vai người đối thoại: Học sinh sử dụng vai này để tham gia vào cuộc đối thoại và trao đổi ý kiến với người khác. Vai này đòi hỏi học sinh phải có khả năng lắng nghe, suy nghĩ và đưa ra phản hồi.

- Vai người thuyết trình: Học sinh sử dụng vai này để trình bày thông tin hoặc ý kiến của mình trước một nhóm người.

- Vai người viết: Học sinh sử dụng vai này để truyền đạt thông tin, ý kiến hoặc cảm xúc của mình thông qua việc viết.

b) Tiêu chí xác lập cặp vai giao tiếp

- Người nói và người nghe: Đây là cặp vai quan trọng nhất trong giao tiếp. Học sinh cần có khả năng nói và lắng nghe để hiểu và truyền đạt thông tin một cách hiệu quả.

- Người đối thoại và người đối thoại: Học sinh có thể thiết lập cặp vai này khi tham gia vào các cuộc thảo luận hay trao đổi ý kiến với người khác.

- Người nói và người viết: Học sinh có thể thiết lập cặp vai này khi muốn truyền đạt thông tin hoặc ý kiến của mình bằng việc viết. Học sinh cần có khả năng sử dụng ngôn ngữ phù hợp và đưa ra ý tưởng một cách rõ ràng và logic.

- Người viết và người đọc: Học sinh có thể thiết lập cặp vai này khi muốn truyền đạt thông tin hoặc ý kiến của mình bằng việc viết và mong muốn người đọc hiểu và đồng cảm với mình. Học sinh cần có khả năng sử dụng đúng các quy tắc văn phong và cấu trúc câu, sử dụng ngôn ngữ phù hợp với đối tượng đọc.

c) Hoàn cảnh tương tác và vị thế, học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang xác lập các cặp vai như sau

+ Phạm vi gia đình:

- Cặp vai trên - vai dưới: trong phạm vi gia đình, học sinh tiểu học có thể xác lập các cặp vai trên, vai dưới với các thành viên trong gia đình như: Vai trên: cha mẹ, ông bà, anh

chị em lớn hơn, người chăm sóc. Vai dưới: em trai/em gái, các thành viên trong gia đình nhỏ hơn, những người được học sinh chăm sóc như em bé trong gia đình.

- Cặp vai ngang trong phạm vi gia đình như: 1/ học sinh tiểu học có thể thiết lập cặp ngang bằng với anh, chị của mình; 2/ học sinh tiểu học cũng có thể xác lập cặp ngang bằng với anh/chị/em sinh đôi của mình.

+ Phạm vi nhà trường, Các vai giao tiếp của học sinh tiểu học trong nhà trường gồm: Vai người học; Vai bạn học; Vai người giúp đỡ; Vai người tham gia và Người đóng góp ý kiến.

Các cặp vai giao tiếp của học sinh tiểu học trong nhà trường như: Học sinh và giáo viên; Học sinh và bạn cùng lớp; Học sinh và học sinh của lớp khác; Học sinh và nhân viên nhà trường; Học sinh và bố mẹ học sinh khác.

+ Dựa theo vị thế và Hoàn cảnh giao tiếp, học sinh xác lập các cặp vai: Cặp vai trên – vai dưới gồm các cặp vai: thầy/ cô – học sinh; anh/ chị lớp trên – lớp dưới; Cặp vai ngang (bạn bè): Cặp vai ngang của học sinh tiểu học trong nhà trường bao gồm các học sinh cùng lớp và cùng khối.

d) Ngoài xã hội

+ Ngoài xã hội, học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang có các vai giao tiếp sau: Thành viên gia đình tham gia các hoạt động xã hội; bạn bè khi tham gia các hoạt động xã hội cùng nhà trường; người học khi tham gia học các lớp học bên ngoài trường học; người tham gia xã hội.

+ Trong giao tiếp ngoài xã hội, học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang xác lập các cặp vai:

- Cặp vai trên - vai dưới theo độ tuổi. Theo đó, vai trên là những người lớn tuổi hơn so với học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang trong tương tác giao tiếp. Vai trên có thể là: bác sĩ, người soát vé, cô công nhân, chú công an,... Học sinh tiểu học giữ vai trò vai dưới.

- Cặp vai ngang (người cùng tuổi). Cặp vai ngang theo độ tuổi của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang trong tương tác ngoài xã hội được xác định khi các em tương tác với các bạn có độ tuổi bằng nhau. Ngoài ra, các em có thể tương đồng nhau về độ tuổi và có cùng sở thích, thói quen,...

2.2.2. Các kiểu xưng hô của học sinh tiểu học, Trường Phổ thông Tuyên Quang

Dựa vào cách phân chia các kiểu xưng hô của tác giả Nguyễn Văn Khang, chúng tôi tiến hành khảo sát xưng hô của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang, kết quả thu được như sau:

Bảng 1. Các kiểu xưng hô của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang

TT	Kiểu xưng hô	Số lượng	Tỷ lệ	Ví dụ
1	Bằng đại từ xưng hô	19	3.60%	Tôi, ta, tớ, mình
2	Bằng danh từ thân tộc	25	4.73%	Anh, chị, bà, ông, bố, mẹ,...
3	Bằng tên	71	13.45%	Mai, Hoa, Nam,...
4	Bằng từ khác	11	2.08%	Nhóc, hotboy, hotgirl, cute, cún,...
5	Bằng chức danh	9	1.70%	Thầy, cô, thầy giáo, cô giáo, thầy hiệu phó, cô chủ nhiệm, thầy dạy nhạc, cô hiệu phó
6	Bằng sự kết hợp khác	81	15.34%	Cô Hoàn, thầy Tráng, ...
7	Khuyết vắng xưng hô	312	59.09%	
Tổng		528	100%	

3.1.3. Nhận xét

Dựa vào bảng 1, chúng tôi nhận thấy:

- Học sinh tiểu học Trường phổ thông Tuyên Quang sử dụng đa dạng trong kiểu xưng hô, với 7 kiểu xưng hô khác nhau. Học sinh tiểu học sử dụng nhiều kiểu xưng hô khác nhau như bằng đại từ xưng hô, danh từ thân tộc, tên, từ khác, chức danh, sự kết hợp khác, hoặc thậm chí có trường hợp không xưng hô.

- Cách xưng hô bằng tên chiếm Tỷ lệ lớn nhất, với 71 trường hợp, cho thấy học sinh tiểu học thích sử dụng tên để gọi nhau. Cách xưng hô bằng tên được sử dụng phổ biến nhất, cho thấy học sinh tiểu học thích sử dụng tên để gọi nhau.

- Cách xưng hô bằng danh từ thân tộc cũng được sử dụng phổ biến, với 25 trường hợp. Cách xưng hô bằng danh từ thân tộc (anh, chị, bà, ông, bố, mẹ,...) cũng được sử dụng phổ biến.

- Các kiểu xưng hô khác, như bằng từ khác, bằng chức danh, bằng sự kết hợp khác, được sử dụng ít hơn so với các kiểu xưng hô truyền thống. Học sinh còn sử dụng các từ khác nhau như cute, hotboy, hotgirl, cún, nhóc,.. để xưng hô với nhau.

- Tuy nhiên, Tỷ lệ khuyết vắng xưng hô (312 trường hợp) chiếm Tỷ lệ lớn nhất, cho thấy học sinh tiểu học chưa có thói quen xưng hô đầy đủ trong các tương tác giao tiếp.

2.3. Đặc điểm từ ngữ xưng hô của học sinh tiểu học Trường phổ thông Tuyên Quang về cấu tạo

2.3.1. Về cấu tạo

Xét về mặt cấu tạo và căn cứ vào kết quả khảo sát, chúng tôi xác định từ xưng hô là từ đơn được học sinh tiểu học Trường phổ thông Tuyên Quang sử dụng gồm 198 từ như: tó, mình, ta, chúng ta, chúng tó, bạn, tôi, ông, bà, bố, mẹ, anh, chị, cô giáo, thầy giáo, cô, thầy, bác, chú, cậu, dì, cô,...

Từ xưng hô là từ đơn được sử dụng phổ biến trong ngôn ngữ của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang, gồm 198 từ khác nhau. Từ xưng hô là những từ được sử dụng để gọi tên người nói hoặc người nghe trong giao tiếp hàng ngày. Các từ này có thể thay đổi tùy theo ngữ cảnh và mối quan hệ giữa người nói và người nghe.

Mặt khác, việc sử dụng các từ xưng hô không chỉ phản ánh mối quan hệ giữa người nói và người nghe mà còn có thể phản ánh một số đặc điểm văn hóa, xã hội và địa lý. Ví dụ, trong một số vùng miền của Việt Nam, người ta thường sử dụng các từ xưng hô như "bác", "chú", "dì", "cô" để gọi người lớn tuổi hơn, trong khi các từ như "anh", "chị", "em" được sử dụng nhiều hơn ở các khu vực thành thị.

Vì vậy, bằng cách nghiên cứu các từ xưng hô được sử dụng phổ biến trong ngôn ngữ của một nhóm người, chúng ta có thể có được một cái nhìn sâu hơn về đặc điểm văn hóa và xã hội của nhóm đó

2.3.2. Về ngữ nghĩa

Học sinh tiểu học sử dụng đa dạng các từ xưng hô, bao gồm bằng đại từ xưng hô (tôi, ta, tó, mình), bằng danh từ thân tộc (anh, chị, bà, ông, bố, mẹ,...), bằng tên, bằng từ khác (nhóc, hotboy, hotgirl, cute, cún,...), bằng chức danh (thầy, cô, thầy giáo, cô giáo, thầy hiệu phó, cô chủ nhiệm, thầy dạy nhạc, cô hiệu phó), và bằng sự kết hợp khác.

Cách xưng hô bằng tên được sử dụng phổ biến nhất, cho thấy học sinh tiểu học thích sử dụng tên để gọi nhau.

Cách xưng hô bằng danh từ thân tộc cũng được sử dụng phổ biến.

Các kiểu xưng hô khác, như bằng từ khác, bằng chức danh, bằng sự kết hợp khác, được sử dụng ít hơn so với các kiểu xưng hô truyền thống.

Các từ xưng hô là từ đơn xuất hiện trong tương tác của các cặp vai trong từ Hoàn cảnh xưng hô như sau:

a) Phạm vi gia đình

- Cặp vai trên - vai dưới: Trong phạm vi gia đình, cặp vai trên - vai dưới, có vai dưới là học sinh tiểu học thường sử dụng các từ xưng hô như "bố", "mẹ", "anh", "chị", "em", "ông", "bà",... để gọi các thành viên trong gia đình. Tuy nhiên, cách sử dụng từ xưng hô có thể khác nhau tùy thuộc vào quan hệ gia đình và vùng miền, ví dụ như ở miền Bắc Việt Nam, người ta thường sử dụng từ "ba" thay cho "bố". Các từ xưng hô trong gia đình cũng có thể thay đổi khi trẻ lớn lên và đổi thay quan hệ với các thành viên trong gia đình.

- Cặp vai trên - vai dưới, có vai dưới là học sinh tiểu học thường sử dụng các từ xưng hô là danh từ thân tộc để gọi các thành viên trong gia đình. Các từ xưng hô này thường là các từ như "bố", "mẹ", "anh", "chị", "em", "ông", "bà",... để chỉ ra người nói đang nói với ai trong gia đình. Đây là kiểu xưng hô chiếm số lượng lớn nhất và chủ yếu được học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang sử dụng trong tương tác giao tiếp.

- Cặp vai trên - vai dưới, có vai dưới là học sinh tiểu học thường sử dụng các từ xưng hô là đại từ nhân xưng để gọi các thành viên trong gia đình. Các đại từ khác như "tôi", "mình", "ta",... cũng có thể được sử dụng để thể hiện quan hệ giữa người nói và người nghe trong gia đình.

- Trong phạm vi gia đình, cặp vai trên - vai dưới, có vai dưới là học sinh tiểu học thường sử dụng các từ xưng hô là các từ khác (biệt danh, biệt hiệu,...) để gọi các thành viên trong gia đình tùy thuộc vào quan hệ và tình cảm giữa các thành viên trong gia đình. Các từ này thường là các biệt danh thân thiết, tình cảm như "ông già", "bà già", "chú", "cậu", "dì", "cô", "em gái", "anh trai",... hoặc các biệt danh gắn liền với các đặc điểm về tính cách, ngoại hình của người được gọi, ví dụ như "béo", "cún", "Bông",...

- Trong phạm vi gia đình, cặp vai trên - vai dưới, có vai dưới là học sinh tiểu học thường ít khi sử dụng các từ xưng hô là các từ chỉ chức danh để gọi các thành viên trong gia đình. Tuy nhiên, có những trường hợp sử dụng như gọi bố là "đồng chí", mẹ là "cô giáo",... Trong trường hợp này thường mang ý nghĩa vui đùa, yêu thương,...

+ Vai ngang

Trong phạm vi gia đình, cặp vai ngang thường sử dụng các từ xưng hô để giao tiếp với nhau một cách thân mật và gần gũi hơn. Các từ xưng hô này thường mang tính chất thân mật, như "anh", "chị", "em", "cậu", "dì", "chú", "bác", "cô", "thầy",... Thông thường, việc sử dụng từ xưng hô trong cặp vai ngang không quá nghiêm túc và khó khăn như trong cặp vai trên - vai dưới. Tuy nhiên, việc sử dụng từ xưng hô cũng có thể phụ thuộc vào quan hệ giữa các thành viên trong gia đình và văn hóa, tập quán của từng gia đình.

Như vậy, trong phạm vi gia đình, Các cặp vai trên - vai dưới và vai ngang được đề cập, và mô tả rõ ràng cách sử dụng các từ xưng hô trong từng cặp vai, cách sử dụng các từ xưng hô trong gia đình. Nó cũng đưa ra được một số yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng từ xưng hô, chẳng hạn như quan hệ gia đình và vùng miền. Bên cạnh đó, phân tích cũng cho thấy được sự đa dạng và linh hoạt của các từ xưng hô trong gia đình.

b) Phạm vi Nhà trường

+ Trong phạm vi nhà trường, học sinh tiểu học thường sử dụng các từ xưng hô sau đây:

- Đối với các giáo viên và nhân viên trường: thường sử dụng "cô" hoặc "thầy" kết hợp với tên của giáo viên hoặc nhân viên đó, ví dụ như "Cô Lan", "Thầy Minh".

- Đối với các bạn cùng lớp: thường sử dụng "bạn" kết hợp với tên của bạn đó, ví dụ như "Bạn Hà".

- Đối với các bạn ở các lớp khác: thường sử dụng "anh" hoặc "chị" kết hợp với tên của bạn đó hoặc lớp của bạn đó, ví dụ như "Anh Nam", "Chị Lan lớp 5".

+ Từ xưng hô được học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang sử dụng trong các cặp vai như sau:

- Cặp vai trên - vai dưới

Học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang thường sử dụng các từ xưng hô sau đây:

Học sinh gọi giáo viên là "thầy" hoặc "cô". Học sinh gọi bạn cùng lớp cùng trang trường bằng tên hoặc ký danh. Nếu tên giống nhau thì có thể sử dụng tên đầy đủ hoặc tên viết tắt kèm họ để phân biệt.

Thường thì trong môi trường học tập, học sinh tiểu học sẽ sử dụng các từ xưng hô "thầy/cô" để chỉ giáo viên và "em" để chỉ chính mình. Còn giáo viên thường sử dụng các từ xưng hô "anh/chị" để chỉ học sinh khi gọi tên hoặc trao đổi trực tiếp với học sinh. Tuy nhiên, việc sử dụng các từ xưng hô cụ thể có thể khác nhau tùy thuộc vào quy định và tập quán của từng trường, từng vùng miền.

- Cặp vai ngang

Học sinh tiểu học thường sử dụng cặp xưng hô "anh/chị" khi nói chuyện với nhau trong cặp vai học sinh tiểu học - học sinh tiểu học. Tuy nhiên, nếu có sự chênh lệch về tuổi tác hay đứng đầu lớp thì học sinh có thể sử dụng các từ xưng hô khác như "em", "anh/chị/chú/bác/cô/thầy" tùy theo trường hợp cụ thể.

Từ "bạn bè" thường được học sinh tiểu học sử dụng để chỉ những người bạn trong lớp học hoặc trong trường học. Họ sử dụng từ này để gọi tên, trao đổi hoặc nói chuyện với những người bạn của mình. Ngoài ra, các từ khác như "cậu", "mày" hay "tao" cũng được sử dụng trong giao tiếp hàng ngày của học sinh tiểu học, tuy nhiên các từ này thường có tính cách thân mật và chỉ được sử dụng giữa những người bạn thân thiết.

c) Phạm vi ngoài xã hội

+ Ngoài xã hội, cách xưng hô của học sinh tiểu học có thể khác với trong trường học, tùy thuộc vào tình huống và mối quan hệ của họ với người đối diện. Tuy nhiên, thường thì các học sinh tiểu học sẽ sử dụng các từ xưng hô phổ biến như "anh", "chị", "cô", "chú", "bác", "ông", "bà", tùy thuộc vào độ tuổi và vị trí xã hội của người đối diện. Đây cũng là cách xưng hô thông thường trong văn hóa Việt Nam

+ Từ xưng hô được học sinh tiểu học sử dụng trong giao tiếp ngoài xã hội trong các cặp vai như sau:

- Cặp vai trên – vai dưới

Tùy thuộc vào từng vùng miền, văn hóa và truyền thống của địa phương mà học sinh tiểu học có thể sử dụng các từ xưng hô khác nhau trong giao tiếp ngoài xã hội. Tuy nhiên, thông thường các cặp xưng hô phổ biến nhất trong giao tiếp ngoài xã hội. Xưng hô của học sinh tiểu học với người lớn: Bác, chú, cô, thầy, bà, ông, cậu, dì, anh, chị,...

Tuy nhiên, cũng cần lưu ý rằng việc sử dụng từ xưng hô trong giao tiếp ngoài xã hội còn phụ thuộc vào thói quen biết, mức độ thân thiết, độ tuổi và vị trí xã hội của mỗi người.

- Cặp vai ngang.

Với những người cùng tuổi, học sinh tiểu học thường sử dụng các từ xưng hô như: Bạn, em, chị, anh, cậu, gái, trai,... Đây là những từ xưng hô thông dụng và phổ biến trong giao tiếp của học sinh tiểu học với những người cùng tuổi.

2.3.3. Đặc xưng hô của học sinh tiểu học Trường phổ thông Tuyên Quang về ngữ dụng

Học sinh tiểu học Trường phổ thông Tuyên Quang thường sử dụng các đặc xưng hô phù hợp với ngữ dụng trong từng tình huống giao tiếp khác nhau.

a. Phản ánh mối quan hệ giữa học sinh tiểu học với những người khác

Từ ngữ xưng hô phản ánh mối quan hệ giữa học sinh tiểu học với những người khác có thể phản ánh sự tôn trọng, kính trọng hay quen thuộc giữa các cá nhân. Ví dụ, khi học sinh tiểu học giao tiếp với giáo viên, họ thường sử dụng từ "thầy/cô" để tôn trọng và chỉ ra vị trí, chức danh của giáo viên. Trong khi đó, khi giao tiếp với bạn bè, họ thường sử dụng các từ như "anh/chị/em" hoặc "bạn" để thể hiện quan hệ thân thiết, bình đẳng hơn. Từ ngữ xưng hô còn phản ánh cả sự tôn trọng, kính trọng hoặc phân biệt đối với người lớn, người già hay người cùng lứa tuổi.

b. Kết nối giao tiếp giữa học sinh tiểu học với những người khác

Từ ngữ xưng hô trong giao tiếp của học sinh tiểu học Trường phổ thông Tuyên Quang có thể kết nối mối quan hệ giữa học sinh với những người khác bằng cách thể hiện sự tôn trọng, kính trọng và tình cảm thân thiết.

Các từ ngữ xưng hô như "cô", "chú", "bác", "anh", "chị", "em" được sử dụng để thể hiện sự kính trọng và tôn trọng đối với những người lớn tuổi, đồng nghiệp, thầy cô giáo và các bạn cùng lứa tuổi.

Trong khi đó, các từ ngữ xưng hô như "bạn", "bè", "đồng chí", "anh em" thường được sử dụng để thể hiện tình cảm thân thiết và mối quan hệ gần gũi giữa các bạn cùng lứa tuổi hoặc đồng nghiệp.

Sử dụng các từ ngữ xưng hô phù hợp và thích hợp với đối tượng sẽ giúp học sinh tiểu học xây dựng mối quan hệ giao tiếp tốt với những người xung quanh, đồng thời cũng giúp tạo dựng một môi trường học tập và sống đầy tôn trọng và tình cảm.

c. Truyền đạt nội dung thông tin giữa học sinh tiểu học với những người khác

Xưng hô có vai trò quan trọng trong truyền đạt nội dung thông tin giữa học sinh tiểu học với những người khác. Bằng cách sử dụng xưng hô phù hợp, học sinh có thể truyền đạt thông tin một cách rõ ràng, chính xác và tôn trọng đối tác trò chuyện.

- Ví dụ, khi học sinh muốn trao đổi thông tin về một sự kiện hoặc một việc cần làm với bạn cùng lớp, họ có thể sử dụng các từ ngữ xưng hô như "Bạn ơi", "Anh/chị ơi" để bắt đầu cuộc trò chuyện và truyền đạt thông tin một cách thân thiện và lịch sự. Khi giao tiếp với thầy cô giáo, học sinh có thể sử dụng các từ ngữ xưng hô như "Thầy/cô ơi", "Thưa thầy/cô" để truyền đạt thông tin và tôn trọng thầy cô giáo.

- Tuy nhiên, việc sử dụng xưng hô phù hợp còn phụ thuộc vào mối quan hệ giữa người trao đổi thông tin. Khi giao tiếp với người lớn, học sinh nên sử dụng các từ ngữ xưng hô như "Ông/bà ơi", "Anh/chị ơi" để thể hiện sự tôn trọng và lịch sự. Khi giao tiếp với người bạn cùng tuổi, học sinh có thể sử dụng các từ ngữ xưng hô như "Em ơi", "Bạn ơi" để truyền đạt thông tin một cách thân thiện và dễ dàng tiếp cận.

d. Thể hiện nhận thức và thái độ của học sinh tiểu học với những người khác

Học sinh tiểu học ở Trường phổ thông Tuyên Quang thường thể hiện những nhận thức và thái độ khác nhau đối với những người khác, tùy thuộc vào mối quan hệ và tình huống giao tiếp cụ thể. Tuy nhiên, trong hầu hết các trường hợp, học sinh tiểu học thường có những đặc điểm chung như:

- Tôn trọng: Học sinh tiểu học thường được giáo dục và rèn luyện về tôn trọng đối với người lớn, đồng nghiệp và bạn bè. Họ thường biết lắng nghe và tôn trọng ý kiến của người khác, đặc biệt là những người có kinh nghiệm và tuổi già hơn.

- Hòa đồng: Học sinh tiểu học thường có tính cách hòa đồng và thân thiện. Họ thường muốn kết bạn và chia sẻ với người khác, đặc biệt là với những người cùng lứa tuổi và có sở thích giống nhau.

- Tự tin: Học sinh tiểu học được đào tạo để có sự tự tin trong giao tiếp. Họ thường biết cách thể hiện ý kiến của mình một cách lịch sự và có lập luận, đồng thời sẵn sàng lắng nghe những ý kiến khác và cố gắng hiểu và thấu hiểu người khác.

- Biết quan tâm: Học sinh tiểu học thường được khuyến khích để biết quan tâm và chia sẻ với những người khác. Họ thường tỏ ra quan tâm đến tình trạng của người khác, cố gắng giúp đỡ và chia sẻ để giúp đỡ người khác khi cần thiết.

- Nhận thức về đa dạng: Học sinh tiểu học được khuyến khích đề hiểu và tôn trọng sự đa dạng của những người khác nhau. Họ thường được giáo dục về sự khác biệt về giới tính, nền văn hóa và giai cấp và cố gắng hiểu và tôn trọng những sự khác biệt này.

4. KẾT LUẬN

Từ ngữ xưng hô được sử dụng và cách sử dụng chúng có thể phản ánh mức độ tôn trọng và quan tâm đến người khác của học sinh. Học sinh tiểu học Trường phổ thông Tuyên Quang thường sử dụng các đặc xưng hô phù hợp với ngữ dụng trong từng tình huống giao tiếp khác nhau. Dựa vào cách phân chia các kiểu xưng hô của tác giả Nguyễn Văn Khang, chúng tôi tiến hành khảo sát xưng hô của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang, kết quả thu được là 7 kiểu xưng hô trong giao tiếp. Tiến hành phân tích cấu tạo, ngữ nghĩa và ngữ dụng các kiểu xưng hô trong giao tiếp của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang cho thấy: Từ ngữ xưng hô phản ánh mối quan hệ giữa học sinh tiểu học với những người khác có thể phản ánh sự tôn trọng, kính trọng hay quen thuộc giữa các cá nhân; đồng thời, thể hiện đặc trưng văn hóa giao tiếp của học sinh tiểu học Trường Phổ thông Tuyên Quang.

Giao tiếp bằng ngôn ngữ là một phần quan trọng của cuộc sống hàng ngày của chúng ta. Ở độ tuổi tiểu học, việc học cách giao tiếp bằng ngôn ngữ là rất quan trọng để trẻ phát triển các kỹ năng xã hội và học tập. Đặc điểm của giao tiếp bằng ngôn ngữ của học sinh tiểu học thường bao gồm việc sử dụng từ ngữ đơn giản, cách phát âm chưa chuẩn xác và việc sử dụng ngôn ngữ phi ngôn từ như cử chỉ và hành động để truyền đạt ý nghĩa. Tuy nhiên, điều này không đồng nghĩa với việc giao tiếp bằng ngôn ngữ của học sinh tiểu học là kém hiệu quả. Khi được hướng dẫn và rèn luyện đúng cách, học sinh tiểu học có thể phát triển các kỹ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ, từ đó giúp họ giao tiếp tốt hơn với người khác và thành công trong cuộc sống.

LỜI CẢM ƠN

Chúng em xin gửi lời cảm ơn Trường Đại học Tân Trào, TS. Nguyễn Thị Hồng Chuyên đã giúp đỡ, hỗ trợ thực hiện nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hoàng Anh (chủ biên) (2007), *Hoạt động – Giao tiếp – Nhân cách*, Nxb Đại học Sư phạm.
- [2] Austin, J.L. (1962), *How to Do Things with Words*, New York: Oxford University Press.
- [3] Diệp Quang Ban (2009), *Giao tiếp diễn ngôn và cấu tạo văn bản*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Đỗ Hữu Châu (2001), *Đại cương ngôn ngữ học- ngữ dụng* (tập 2), NXB Giáo dục, Hà Nội.

- [5] Nguyễn Thị Hồng Chuyên (2017), *Đặc điểm ngôn ngữ người lính cụ Hồ thời kì chống Pháp, nhìn từ góc độ vai giao tiếp*, Luận án Tiến sĩ Ngôn ngữ văn hóa Việt Nam, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên.
- [6] Hữu Đạt (2.000), *Văn hóa và ngôn ngữ giao tiếp của người Việt*, Nxb Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.
- [7] Phan Phương Dung- Đặng Kim Nga (2011), *Hoạt động giao tiếp với dạy học tiếng Việt ở Tiểu học*, Nxb Đại học Sư phạm.
- [8] Đỗ Việt Hùng, Nguyễn Thị Ngân Hoa (2004), *Phân tích phong cách ngôn ngữ trong tác phẩm văn học*, Nxb Đại học sư phạm, Hà Nội
- [9] Karl Marx, Friedrich Engels (1848), *Các nguyên lý cơ bản của chính trị kinh tế chủ nghĩa cộng sản*, Nxb London.
- [10] Nguyễn Văn Khang (2012), *Ngôn ngữ học xã hội*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [11] Lê Thanh Kim (2002), *Từ xưng hô và cách xưng hô trong các phương ngữ tiếng Việt*, Luận án Tiến sĩ, Viện Ngôn ngữ.
- [12] Nguyễn Xuân Kính (2003), *Con người môi trường và văn hóa*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [13] Đức Nguyễn (2.000), “*Về một cách xưng hô của học sinh đối với thầy cô giáo*”, tạp chí *Ngôn ngữ* (số 3), tr.72-74
- [14] Hoàng Phê (chủ biên, 2006), *Từ điển tiếng Việt*, Viện Ngôn ngữ học, Nxb Đà Nẵng.
- [15] Tikheeva, E. I. (2007), *Vai trò của ngôn ngữ trong giáo dục*, Tuyển tập bài giảng về Giáo dục Đại học, 1-18.
- [16] Hoàng Tuệ (1996), *Ngôn ngữ và đời sống xã hội-văn hóa*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [17] Bùi Minh Toán (1999), *Từ trong hoạt động giao tiếp*, Nxb Giáo dục.
- [18] Bùi Minh Yên (2001), *Từ xưng hô gia đình đến xưng hô ngoài xã hội của người Việt*, Luận án Tiến sĩ Ngữ văn, Viện Ngôn ngữ học và trung tâm Khoa học Xã hội và Nhân văn.

GIẢI PHÁP ĐẨY MẠNH HOẠT ĐỘNG TÌNH NGUYỆN, PHỤC VỤ CỘNG ĐỒNG TRONG VÀ NGOÀI TRƯỜNG CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

Đinh Thị Hoàng Diệu, Đinh Thu Hoài, Nguyễn Thảo Mi
Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Trong giáo dục, hoạt động tình nguyện và phục vụ cộng đồng là một phần quan trọng. Các hoạt động này giúp cho sinh viên rèn luyện kỹ năng mềm, nâng cao kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn, cũng như mang lại giá trị đáng kể cho cộng đồng. Dựa trên nghiên cứu lý luận, bài viết đề xuất các giải pháp này sẽ giúp đẩy mạnh hoạt động tình nguyện và phục vụ cộng đồng của sinh viên trường đại học. Chúng có thể tạo ra một môi trường thân thiện, đa dạng hoạt động tình nguyện, mạng lưới tình nguyện viên chuyên nghiệp và tích hợp hoạt động tình nguyện vào chương trình giảng dạy. Nhờ đó, sinh viên có thể phát triển kỹ năng và tư duy về các vấn đề xã hội và trở thành những người có ý thức và trách nhiệm với cộng đồng

Từ khóa: giải pháp, hoạt động tình nguyện, phục vụ cộng đồng, sinh viên, Trường Đại học Tân Trào

SOLUTIONS TO ENHANCE VOLUNTEER ACTIVITIES AND COMMUNITY SERVICES INSIDE AND OUTSIDE THE CAMPUS FOR STUDENTS OF TAN TRAO UNIVERSITY

Abstract:

In education, volunteering and community service are important components. These activities help students develop soft skills, enhance knowledge and practical experience, and bring significant value to the community. Based on theoretical research, this article proposes solutions to enhance volunteering and community service activities for university students. These solutions can create a friendly environment, diverse volunteering activities, a professional network of volunteers, and integrate volunteering activities into the teaching program. As a result, students can develop skills and thinking about social issues and become conscious and responsible members of the community.

Keywords: solutions, volunteering, community service, university students, Tân Trào University.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hoạt động tình nguyện và phục vụ cộng đồng là một phần quan trọng trong việc giáo dục và đào tạo sinh viên. Các hoạt động này giúp cho sinh viên rèn luyện kỹ năng mềm, nâng cao kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn, cũng như mang lại giá trị đáng kể cho cộng đồng.

Với sinh viên Trường Đại học Tân Trào, các hoạt động tình nguyện và phục vụ cộng đồng trong và ngoài trường học là rất đa dạng. Các sinh viên thường tham gia vào các hoạt động như: Tổ chức các chương trình tình nguyện, đóng góp cho cộng đồng như trồng cây, lau dọn môi trường, phát quà cho trẻ em nghèo, giúp đỡ các đối tượng khó khăn; Tình nguyện giảng dạy, trợ giúp học sinh nghèo, học sinh có Hoàn cảnh khó khăn, giúp đỡ các trung tâm bảo trợ trẻ em mồ côi, khuyết tật,...; Tổ chức các chương trình văn hóa, giáo dục và tuyên truyền về các vấn đề xã hội như an toàn giao thông, giảm thiểu rác thải, tuyên truyền về y tế, giáo dục về văn hóa ứng xử...

Những hoạt động này không chỉ mang lại lợi ích cho cộng đồng, mà còn giúp sinh viên có cơ hội rèn luyện các kỹ năng quan trọng như kỹ năng giao tiếp, kỹ năng lãnh đạo, kỹ năng tổ chức, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng làm việc nhóm, tăng khả năng tự tin và trách nhiệm trong cuộc sống. Ngoài ra, các hoạt động này còn giúp sinh viên tạo dựng được mối quan hệ tốt với cộng đồng và xây dựng được danh tiếng tốt cho trường học.

Bên cạnh những hiệu quả đạt được, hoạt động tình nguyện, phục vụ cộng đồng trong và ngoài nhà trường vẫn còn nhiều thách thức và vấn đề cần được giải quyết. Bài viết, dựa trên sự tìm hiểu văn bản chỉ đạo của Nhà trường; Đoàn và Hội sinh viên; quan sát thực tiễn để đề ra một số giải pháp đẩy mạnh hoạt động tình nguyện, Phục vụ cộng đồng trong và ngoài trường của sinh viên Trường Đại học Tân Trào.

2. NỘI DUNG

2.1. Hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng trong và ngoài nhà trường

Hoạt động tình nguyện là một hoạt động tự nguyện, không nhận được kinh phí cho cá nhân tham gia, nhằm góp phần tích cực vào cộng đồng và xã hội. Sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện nhằm đóng góp cho cộng đồng trong và ngoài trường.

Vai trò của hoạt động tình nguyện trong phục vụ cộng đồng là rất quan trọng. Đầu tiên, nó giúp sinh viên có cơ hội tiếp xúc với các vấn đề xã hội và cộng đồng trong cuộc sống thực tế, từ đó giúp các sinh viên hiểu hơn về các vấn đề này và phát triển kỹ năng giải quyết các vấn đề phức tạp.

Thứ hai, hoạt động tình nguyện giúp sinh viên phát triển các kỹ năng mềm như kỹ năng giao tiếp, lãnh đạo, tư duy sáng tạo và kỹ năng quản lý thời gian. Điều này sẽ giúp sinh viên tốt hơn trong cuộc sống và trong sự nghiệp sau này.

Thứ ba, hoạt động tình nguyện giúp tạo ra một cộng đồng đoàn kết và tích cực hơn. Sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện có thể tạo ra một môi trường tốt hơn cho cộng đồng và thúc đẩy những giá trị tích cực trong xã hội.

Tóm lại, hoạt động tình nguyện có vai trò quan trọng trong việc phục vụ cộng đồng và xã hội. Nó giúp sinh viên phát triển các kỹ năng quan trọng và tích cực cho cuộc sống và sự nghiệp sau này, đồng thời còn góp phần xây dựng một cộng đồng.

2.2. Mục đích hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng trong và ngoài nhà trường của Trường Đại học Tân Trào

Mục đích hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng trong và ngoài nhà trường của trường Đại học Tân Trào có thể bao gồm những mục đích sau:

Góp phần cải thiện chất lượng cuộc sống của cộng đồng: Hoạt động tình nguyện có thể bao gồm các hoạt động như sửa chữa, vệ sinh, cải tạo môi trường sống, giúp đỡ người nghèo khó, người già yếu, trẻ em mồ côi và người khuyết tật. Những hoạt động này giúp cải thiện chất lượng cuộc sống của cộng đồng và tạo ra một môi trường sống lành mạnh, sạch đẹp hơn.

Tạo cơ hội cho sinh viên rèn luyện kỹ năng mềm: Hoạt động tình nguyện giúp sinh viên rèn luyện các kỹ năng mềm như giao tiếp, lãnh đạo, quản lý thời gian và làm việc nhóm. Đây là những kỹ năng rất quan trọng trong cuộc sống và sự nghiệp của sinh viên sau khi tốt nghiệp.

Tăng cường uy tín của trường: Hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng giúp tăng cường uy tín của trường Đại học Tân Trào trong cộng đồng địa phương và trong giới học thuật. Những hoạt động này cho thấy trường quan tâm đến cộng đồng và có ý thức trách nhiệm xã hội.

Thúc đẩy tinh thần tình nguyện trong cộng đồng: Hoạt động tình nguyện của sinh viên trường Đại học Tân Trào có thể truyền cảm hứng cho các cộng đồng khác tham gia hoạt động tình nguyện. Điều này giúp thúc đẩy tinh thần tình nguyện trong cộng đồng và tạo ra một sự lan tỏa tích cực.

Tạo ra mối quan hệ giữa trường và cộng đồng: Hoạt động tình nguyện giúp tạo ra mối quan hệ giữa trường và cộng đồng. Những hoạt động này giúp trường tạo ra một cộng đồng hỗ trợ, và tạo điều kiện cho sinh viên tiếp cận các nguồn lực và cơ hội từ cộng đồng.

Một số hạn chế trong hoạt động tình nguyện của sinh viên Trường Đại học Tân Trào:

Thiếu sự khuyến khích và động viên: Trong nhiều trường hợp, sinh viên không nhận được sự khuyến khích và động viên đủ mạnh từ trường học và cộng đồng.

Thiếu thông tin về các hoạt động tình nguyện: Nhiều sinh viên không biết đến các hoạt động tình nguyện và cách tham gia vào chúng.

Thiếu sự đa dạng trong các hoạt động tình nguyện: Một số sinh viên có sở thích và kỹ năng khác nhau, do đó, cần có sự đa dạng trong các hoạt động tình nguyện để đáp ứng nhu cầu của mọi sinh viên.

2.3. Một số giải pháp đẩy mạnh hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng trong và ngoài trường của sinh viên trường đại học Tân Trào

2.3.1. Tạo điều kiện cho sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện

Trong việc thúc đẩy hoạt động tình nguyện của sinh viên, việc tạo điều kiện cho sinh viên tham gia là rất quan trọng. Để thực hiện điều này, trường đại học có thể cung cấp cho

sinh viên thông tin về các hoạt động tình nguyện thông qua các kênh thông tin như website, email hoặc mạng xã hội của trường. Ngoài ra, trường có thể tổ chức các buổi tư vấn để giới thiệu cho sinh viên về các hoạt động tình nguyện và giải đáp các thắc mắc liên quan đến hoạt động này.

Bên cạnh đó, trường cũng nên đưa ra các hỗ trợ để động viên sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện. Điều này có thể được thực hiện thông qua việc cấp giấy chứng nhận cho hoạt động tình nguyện, tạo sự động viên và khuyến khích sinh viên tham gia hoạt động này. Ngoài ra, trường có thể xây dựng các chính sách ưu đãi cho sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện, giúp tăng cường động lực cho sinh viên trong việc tham gia các hoạt động này.

Việc tạo điều kiện cho sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện là rất quan trọng và có thể được thực hiện thông qua việc cung cấp thông tin, tư vấn và đưa ra các hỗ trợ và ưu đãi để khuyến khích sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện.

2.3.2. Xây dựng một kế hoạch hoạt động tình nguyện

Việc xây dựng một kế hoạch hoạt động tình nguyện là rất quan trọng để đảm bảo tính hiệu quả và đúng đắn của các hoạt động tình nguyện. Kế hoạch cần phải được xây dựng một cách chi tiết và cụ thể, bao gồm việc tìm kiếm hoạt động phù hợp, lên kế hoạch chi tiết về thời gian, địa điểm, số lượng sinh viên tham gia, định hướng công việc cụ thể, phân công công việc và đánh giá kết quả sau hoạt động.

Việc có một kế hoạch hoạt động tình nguyện sẽ giúp sinh viên có thể tham gia vào các hoạt động tình nguyện một cách có hệ thống, giúp tránh tình trạng lãng phí thời gian và công sức cho các hoạt động không cần thiết hoặc không đem lại hiệu quả thực sự cho cộng đồng. Ngoài ra, việc có kế hoạch còn giúp trường đại học quản lý các hoạt động tình nguyện một cách hiệu quả, đánh giá được kết quả và tạo ra những chính sách hỗ trợ tốt hơn cho sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện.

2.3.3. Thúc đẩy sự tham gia của giảng viên

Thúc đẩy sự tham gia của giảng viên là một cách hiệu quả để tăng cường hoạt động tình nguyện trong cộng đồng. Giảng viên có vai trò rất quan trọng trong việc động viên và hỗ trợ sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện. Để thúc đẩy sự tham gia của giảng viên, trường đại học có thể đưa ra các chính sách khuyến khích giảng viên tham gia hoạt động tình nguyện như cấp các giờ giảng dạy thay thế cho giảng viên tham gia hoạt động tình nguyện, tạo điều kiện để giảng viên có thể áp dụng kinh nghiệm và chuyên môn của mình vào hoạt động tình nguyện. Ngoài ra, trường cũng có thể tạo ra một môi trường thân thiện và động viên giảng viên tham gia hoạt động tình nguyện bằng cách tổ chức các buổi tọa đàm, chia sẻ kinh nghiệm về hoạt động tình nguyện. Việc thúc đẩy sự tham gia của giảng viên sẽ giúp tăng cường hoạt động tình nguyện của sinh viên và đẩy mạnh phong trào tình nguyện trong cộng đồng.

2.3.4. Hợp tác với các tổ chức tình nguyện

Việc hợp tác với các tổ chức tình nguyện và tạo một môi trường thúc đẩy hoạt động tình nguyện là rất chính xác và quan trọng. Đối với việc hợp tác với các tổ chức tình nguyện, trường đại học có thể hợp tác với các tổ chức tình nguyện địa phương hoặc quốc tế để tăng cường khả năng tổ chức hoạt động tình nguyện và phục vụ cộng đồng. Điều này không chỉ giúp các sinh viên có nhiều cơ hội tham gia hoạt động tình nguyện hữu ích và hiệu quả hơn mà còn giúp cho trường đại học có được sự thừa nhận và tôn trọng từ cộng đồng.

Đối với việc tạo một môi trường thúc đẩy hoạt động tình nguyện, trường đại học có thể tạo ra các chương trình, sự kiện, cuộc thi và các hoạt động khác để khuyến khích và động viên sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện. Ngoài ra, trường đại học có thể tạo ra các cơ hội để các sinh viên chia sẻ kinh nghiệm, tư vấn cho nhau và phát triển các kỹ năng cần thiết cho hoạt động tình nguyện. Việc tạo ra một môi trường thúc đẩy hoạt động tình nguyện không chỉ giúp cho các sinh viên có nhiều cơ hội tham gia hoạt động tình nguyện mà còn giúp tăng cường tính cộng đồng, tinh thần đoàn kết và trách nhiệm của sinh viên đối với cộng đồng.

Nhà trường có thể thực hiện hợp tác với cộng đồng địa phương để cùng nhau phát triển các hoạt động tình nguyện và đáp ứng nhu cầu của cộng đồng. Điều này giúp tăng cường mối quan hệ giữa trường và cộng đồng và cũng giúp sinh viên tiếp cận các nguồn lực và cơ hội từ cộng đồng.

2.3.5. Tạo ra chương trình tình nguyện và định hướng hoạt động theo chủ đề có tính hướng dẫn rõ ràng

Trường tăng cường tạo ra các chương trình tình nguyện có tính hướng dẫn rõ ràng, giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận và tham gia vào các hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng.

Định hướng hoạt động tình nguyện theo các chủ đề như môi trường, giáo dục, sức khỏe, văn hóa, thể thao, giúp đỡ cộng đồng vùng lân cận... giúp sinh viên thực hiện hoạt động tình nguyện theo sở thích và nhu cầu của mình.

2.3.6. Đào tạo và nâng cao năng lực cho sinh viên

Đào tạo và nâng cao năng lực cho sinh viên là một bước quan trọng trong việc thúc đẩy hoạt động tình nguyện tại trường đại học. Việc tổ chức các khóa đào tạo tình nguyện giúp cho sinh viên hiểu rõ hơn về tình nguyện và cách tham gia vào các hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng. Ngoài ra, trường cần chú trọng đến việc nâng cao năng lực cho sinh viên, đặc biệt là những kỹ năng quan trọng như kỹ năng giao tiếp, lãnh đạo, quản lý thời gian và làm việc nhóm. Những kỹ năng này sẽ giúp cho sinh viên có thể thực hiện các hoạt động tình nguyện một cách hiệu quả hơn, đồng thời cũng sẽ giúp cho sinh viên phát triển bản thân và chuẩn bị tốt hơn cho tương lai. Ngoài ra, việc nâng cao năng lực cho sinh viên cũng sẽ giúp cho trường đại học có được những tài nguyên cần thiết để tổ chức và thúc đẩy hoạt động tình nguyện.

4. KẾT LUẬN

Hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng trong và ngoài trường đại học có rất nhiều lợi ích cho sinh viên, trường đại học và cộng đồng. Tuy nhiên, việc thực hiện hoạt động này đòi hỏi sự chăm chỉ, nỗ lực và sự đồng lòng của sinh viên, giảng viên và các bên liên quan. Để đẩy mạnh hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng, có thể áp dụng một số giải pháp sau:

Để nâng cao chất lượng hoạt động phục vụ cộng đồng cần: Tạo động lực cho sinh viên: Trường đại học cần tạo ra một không gian thuận lợi cho sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện, đồng thời đưa ra các chính sách khuyến khích và tạo động lực cho sinh viên tham gia hoạt động này, như cung cấp giải thưởng, giấy khen và chứng nhận cho sinh viên tích cực tham gia hoạt động tình nguyện; Đào tạo cho sinh viên các kỹ năng cần thiết: Trường đại học cần tạo điều kiện cho sinh viên tiếp cận các chương trình đào tạo về kỹ năng mềm, kỹ năng tổ chức và quản lý hoạt động tình nguyện. Điều này sẽ giúp sinh viên có thể tổ chức, triển khai và quản lý hoạt động tình nguyện hiệu quả hơn; Tạo sự đồng thuận và hỗ trợ từ giảng viên và ban lãnh đạo: Trường đại học cần tạo ra sự đồng thuận và hỗ trợ từ giảng viên và ban lãnh đạo trường đại học. Điều này giúp sinh viên có thể dễ dàng hơn trong việc kêu gọi sự hỗ trợ và tài trợ từ các cơ quan, tổ chức cũng như doanh nghiệp; Tổ chức các chương trình tình nguyện đa dạng và đáp ứng nhu cầu cộng đồng: Trường đại học cần tổ chức các chương trình tình nguyện đa dạng và đáp ứng nhu cầu cộng đồng, như phục hồi môi trường, giúp đỡ người già yếu, trẻ em mồ côi, người khuyết tật hay các chương trình tình nguyện về giáo dục và văn hóa; Tạo mối quan hệ giữa sinh viên và cộng đồng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), “Tăng cường hoạt động tình nguyện của sinh viên đại học”.
- [2] Trần Thị Mỹ Dung (2017), “Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động tình nguyện của sinh viên đại học”, *Tạp chí Khoa học Đại học Huế*, 122, 39-48.
- [3] Phạm Thị Hồng Hà (2019), “Hoạt động tình nguyện của sinh viên tại Đại học Quốc gia Hà Nội: Thực trạng và những giải pháp”, *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội*, 35(4E), 1-9
- [4] Phan Thị Hồng Hạnh. *Tình nguyện sinh viên tại các trường đại học tại Tp. Hồ Chí Minh: Thực trạng và giải pháp*
- [5] Nguyễn Thị Mai Hoa (2019), Nghiên cứu một số yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động tình nguyện của sinh viên tại Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [6] Phạm Quang Minh (2018), "Xây dựng chương trình tình nguyện sinh viên trong trường đại học", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*.
- [7] Nguyễn Văn Tân và cộng sự (2018), “Tình nguyện sinh viên tại Việt Nam: Thực trạng, thách thức và định hướng phát triển”, *Tạp chí Khoa học Đại học Huế*, Số 127(7A), trang 141-150.
- [8] Trường Đại học Kinh tế Quốc dân (2020), "Tăng cường hoạt động tình nguyện phục vụ cộng đồng của sinh viên".

GIÁO DỤC VĂN HÓA GIAO TIẾP QUA MÔN TIẾNG VIỆT CHO HỌC SINH LỚP 5 TRƯỜNG TIỂU HỌC PHAN THIẾT TỈNH TUYÊN QUANG

Lý Thị Vân Chinh, Đoàn Thị Thu Huyền
Khoa GD Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Ở Trường Tiểu học Phan Thiết, tỉnh Tuyên Quang, trong nhiều năm qua nhà trường luôn ý thức và phấn đấu không ngừng cho mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục, từng bước hướng tới sự phát triển bền vững. Giáo dục văn hóa giao tiếp luôn song hành và có tác động mạnh mẽ đến sứ mạng và mục tiêu giáo dục mà nhà trường đã đặt ra. Bên cạnh những tác động tích cực, thì những yếu tố tiêu cực từ môi trường văn hóa nhà trường tự phát đang hàng ngày, hàng giờ tác động rất sâu sắc đến quá trình giáo dục trong nhà trường, đến các thầy cô giáo và các em HS - thế hệ tương lai của đất nước. Thế nhưng, vấn đề giáo dục văn hóa giao tiếp và tìm kiếm các biện pháp giáo dục sự hình thành và phát triển văn hóa giao tiếp trong môn Tiếng Việt lớp 5 hiện nay vẫn còn chưa được quan tâm đúng mức, công tác giáo dục văn hóa giao tiếp trong môn Tiếng Việt lớp 5 chưa được xem xét một cách hệ thống, bài bản.

Từ khóa: *Giáo dục, văn hóa giao tiếp, chất lượng giáo dục.*

EDUCATING COMMUNICATION CULTURE THROUGH VIETNAMESE FOR 5TH GRADE STUDENTS AT PHAN THIET PRIMARY SCHOOL, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The article is based on the guiding perspective and teaching of the Vietnamese for 5th grade students, as well as a practical survey of cultural communication education through the Vietnamese at Phan Thiet Elementary School. The purpose is to propose three methods for cultural communication education for 5th grade students at Phan Thiet Elementary School, Tuyen Quang PROVINCE, including role-playing, group discussion, and communication situation analysis. The research results show that through training on how to communicate and behave culturally in various life situations, students can become dynamic, creative, and well-rounded individuals in society.

Keywords: *Education, communication culture, the quality of education.*

1. INTRODUCTION

Getting into the specific content of practicing cultural communication education, the article "Learning to behave properly right from school" [1] by Lao Dong newspaper on April 25, 2010 shows that in some countries around the world, learning how to behave and use

polite language when communicating has been taught since children start going to school. As early as 1998, the Australian Community Guidelines Board issued the "Civility Guidelines" at all schools in Queensland [8]. According to these guidelines, children must learn to respect teachers, love other students, and communicate and behave with culture. In England, every classroom has a behavioral code displayed for teachers to regularly teach students. Students are encouraged to apply these rules in the classroom and on the playground. Schools in England also have a "Civility Day" to enhance community awareness in the teaching program for students. Basic skills such as "not interrupting" and "greeting" are taught in all situations at primary levels, while more complex skills are popularized in higher education levels. [7]

At the primary school level, students have been taught specific content to develop their communication skills, and have been exposed to communicative teaching methods to achieve this task. According to the structure of the Vietnamese curriculum at the primary school level, speaking skills include sub-skills such as using speech etiquette, asking and answering questions, describing, storytelling, and delivering presentations. These skills are trained for students from grade 1 to grade 5, according to appropriate age-level requirements. According to educational experts, the content of communication skills training in the Vietnamese curriculum at the primary school level is very diverse and has started to approach the general trend of the world.

The issue of training communication skills in general and cultural communication skills in particular for primary school students has not only been addressed in the content of textbook programs, but has also attracted the attention of some authors from the perspective of discussing communication skills and cultural communication for students. In 1995, author Luu Thu Thuy from the Vietnam Institute of Educational Sciences conducted a study on *the cultural education process of communication behaviors with same-age peers for students in the 4th and 5th grades of primary school*. The author studied cultural communication behaviors of students from two perspectives: personality traits expressed through communication and students' communication skills; and designing a cultural communication education process for 4th and 5th grade students within the school setting. However, the thesis only focused on researching students in the final two grades, through the Ethics subject, and as the author wrote, due to objective difficulties, the research was only conducted within the inner and suburb of Hanoi.

In general, these works and articles address the issue of cultural communication for adolescents in general and for students in particular from different perspectives and at different levels. The authors all have the same observations: Vietnamese students are still shy, timid, and lack confidence when speaking in front of others, lack persuasive power due to their style of expression, argumentation, and communication skills. However, most of these articles and materials have only touched on the content of education but have not addressed teaching methods and especially the issue of teaching cultural communication for

students. Due to limited time, we have only been able to survey a very small part of research on cultural communication, communication skills, and especially research on communication for mountainous high school students, where no specific, detailed research has been conducted on teaching cultural communication for students in some Northern mountainous PROVINCES. The research problem of teaching cultural communication for high school students, in general, and for mountainous students, in particular, is still "unresolved," not thorough, and comprehensive. Therefore, it needs to be researched, implemented, and paid more attention to.

2. CONTENT

2.1. Educating cultural communication

Educating cultural communication is necessary and urgent, especially in our current society and educational environment. Looking further and considering a broader context, cultural communication is just one aspect of human communication activities. The basic task of education is to shape individuals - in communication, meaning that individuals have the ability to communicate with others and with themselves. The root of cultural communication for humans lies in the richness of spiritual life and the moral values that each individual possesses.

Today, we are living in an era where human communication and empathy are facing great challenges.

Communication is closely related to education. In some ways, education is communication. Without communication, there is no education. In education, there must be at least two different individuals, and before any attempt to influence or educate, these two individuals must communicate with each other. The level and effectiveness of communication depend on the form of education and the nature of communication. Communication is not only a form or means but also an important content of education.

Language education is similar. In addition to non-verbal behavior, language proficiency is an important criterion for assessing the level of cultural communication level of individuals. Currently, the decline of cultural communication is most evident in the use of the Vietnamese. Using vulgar language or swearing is one thing, but more importantly, a large part of young people do not have a strong grasp of their mother tongue, nor the ability to express their thoughts, from writing a simple permission letter to complex texts.

Educating communication culture is to help students master communication tools and forms, as well as knowing how to behave in a cultured manner in various situations. However, that is not all. The main thing is to help students communicate with each other. To achieve this, in addition to language proficiency, students need to be educated in communication psychology, lifestyles, beliefs, and qualities such as sincerity, openness, unselfishness, openness, accepting differences, and accepting dialogue.

Educating communication culture for elementary school students is the process of organizing educational activities to help learners form and develop actions and behaviors to exchange, receive, and process information through language and non-language in relationships with family, school, and society.

The concept of education is understood differently at the societal level and at the school level. At the school level, the concept of education is understood as the overall educational process (teaching and learning) carried out through educational activities. These are purposeful, planned activities with content and programs that are carried out under the leadership of teachers, with students being proactive and actively learning, developing morality, skills, and behaviors to achieve the goals and tasks of education.

The content of educating schools is diverse and rich, including teaching cultural subjects, organizing extracurricular activities, organizing social activities, and collective activities. One of the important means to achieve high effectiveness in educational activities is communication and language proficiency education. Therefore, to improve the effectiveness of educational activities, it is necessary to provide language and communication education for students.

2.2. The situation of educating cultural communication for 5th grade students at Phan Thiet Primary School, Tuyen Quang PROVINCE.

2.2.1. Survey on teachers' opinions about teaching practices some lessons in communication topics in textbooks.

Regarding advantages: In reality, teaching reading skill for 5th grade students has undergone many innovations in terms of teaching methods, organization, and orientation. Although teaching methods and forms of organizing instruction may vary, teaching always ensures the standards of knowledge and skills outlined in the curriculum.

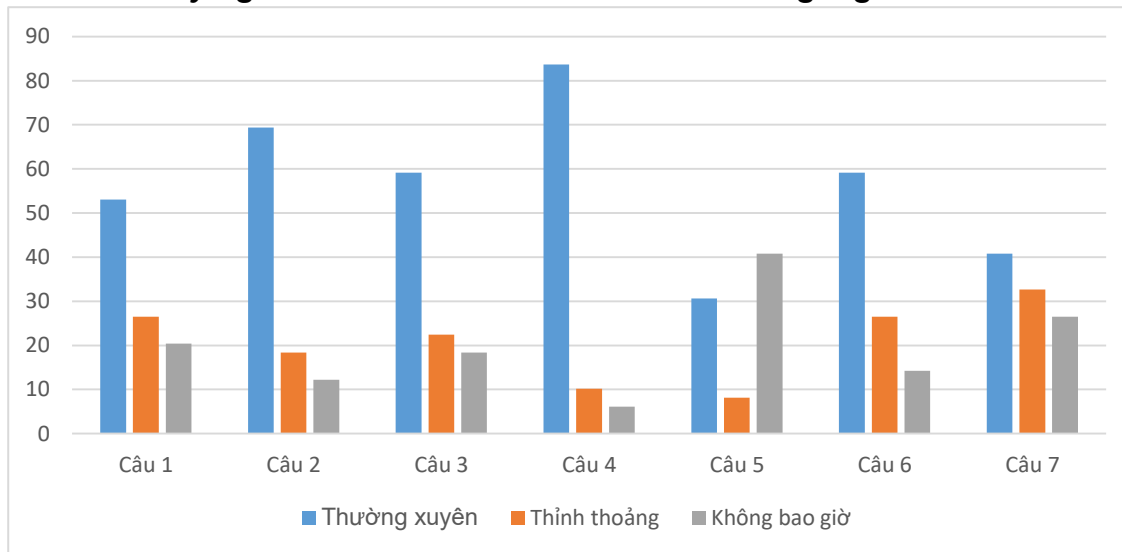
The survey results show that in teaching in general, the role of cultural and communication educating primary schools is very important. 100% of the teachers like to teach the content of cultural and communication education. 75% of the teachers like to teach the content of education cultural communication because the teaching content is new compared to previous programs and is suitable for students' speaking practice; 20% of the teachers believe that teaching educating cultural communication makes students interested in the teaching content; 5% of the teachers are flexible in teaching. 100% of the teachers think that the time for teaching educating cultural communication in primary schools is quite short, some teachers face difficulties in teaching when they do not have much time to invest in lesson planning to achieve the highest efficiency, have not spent much time researching and selecting appropriate teaching methods to attract students' interest and passion for lectures and literary works.

Regarding teaching methods: Most of the teachers have a good grasp of the teaching objectives of the Vietnamese subject, teach based on the content and the textbook, and have

invested to some extent in researching the content, selecting teaching methods and preparing lesson plans for each lesson before going to class. The survey results show that 100% of the teachers have recognized effective and positive methods that can be used to teach reading to create an interest in literature for 5th grade students such as question and answer method, opening up method, group discussion method, model training method, etc. In addition, some teachers also apply other teaching methods to arouse and nurture students' passion and interest in lessons, but the number is not many. 100% of the teachers usually anticipate students' questions, require students to prepare their lessons in advance, do exercises, prepare pictures, and other teaching aids, research materials when preparing lesson plans, and plan to organize group practice for some appropriate situations.

Regarding limitations: Some teachers do not really care about and invest in teaching to create an interest in literature for students. In particular, teachers face difficulties in teaching when they do not have much time to invest in lesson planning to create interest in literature for students.

2.2.2. Surveying the current status of students' language use in communication.



Usually: thường xuyên; Occasionally: thỉnh thoảng; Never: không bao giờ

Table: Percentage of 5th grade students at Phan Thiet Primary School, Tuyen Quang province, using language in communication.

Based on Table 2.1, I noticed that the majority of students usually greet (or say goodbye) to their friends, specifically 53.06%; 26.53% of students sometimes greet, sometimes not; 20.41% of students never greet (or say goodbye) to their friends. 69.39% of students usually thank their friends when they receive help and attention; 18.36% of students sometimes thank, sometimes not; 12.24% of students never thank their friends when they receive help and attention. Whenever they bother someone for something (for example, making their friend hurt, breaking their friend's belongings, walking in front of their friend...), 59.18% of students apologize to their friend; 22.45% of students sometimes apologize, sometimes not; 18.36% of students never apologize to their friend. When they

want to use their friend's books, tools or ask for their friend's help with something, they usually say phrases like "Can you please...", "Could you lend me...", or similar phrases, 83.68% of students make requests with their friends; 10.20% of students sometimes make requests, sometimes not; 6.12% of students never make requests with their friends. When talking with their friends, 30.61% of students never use vulgar language; 8.16% of students sometimes use vulgar language, sometimes not; 40.82% of students still use vulgar language. Whenever their friend has good or bad news, 59.18% of students ask, congratulate (or comfort, sympathize) their friend; 26.53% of students sometimes ask, congratulate (or comfort, sympathize), sometimes not; 14.25% of students have never asked their friend. When agreeing or refusing their friend's request, 40.82% of students usually use words to express agreement or refusal; 32.65% of students sometimes use words, sometimes use gestures (nodding, shaking their head, waving their hand...); 26.53% of students say nothing.

2.3. Proposal for cultural communication education measures for 5th grade students at Phan Thiet Primary School, Tuyen Quang province

Based on the characteristics of the active teaching and learning method, in the process of developing some cultural communication education methods for 5th grade students, I focus on the following principles:

a) Principle 1: Ensure a focus on achieving the curriculum objectives

The objective of the Vietnamese curriculum in Vietnam is to provide knowledge and language skills to students to develop their vocabulary, communication skills, and create a learning environment to develop their strengths, interests, and passion for the subject, as well as to prepare them for studying literature at higher levels.

b) Principle 2: Ensure accuracy and scientificness

This principle requires students to have a deep understanding of Vietnamese society, people, and traditions through lessons. Students are encouraged to have critical thinking and analysis skills. They are also required to correctly assess information posted on various media platforms and other social issues.

c) Principle 3: Ensure objectivity and pedagogy

This principle requires that the teaching, learning and assessment of knowledge, skills and techniques must be honest, accurately reflect the process of learners' acquisition compared with the prescribed process and in accordance with the characteristics of students. Of students in grade 4, and at the same time a motivation to arouse students' interest in learning literature, learning words and practicing sentences.

d) Principle 4: Ensure practicality

This principle is a necessary condition for students to flexibly apply scientific knowledge to specific circumstances of the country. Students can see new knowledge and

how to apply it in life through field trips, practical experiments, and necessary technical rooms for that subject.

2.2.2. Some measures for educating cultural communication for 5th grade students at Phan Thiet Primary School, Tuyen Quang province

2.2.2.1. Role-playing method

The role-playing method is a teaching method in which the teacher organizes students to solve a situation related to the real-life context of the learning content by acting spontaneously without a script.

For example, a simple communication situation is given as follows: " Please play the role of a new student in the class to introduce yourself to the teacher and friends" (This communication situation is built on the speaking exercise theme "Self-introduction for kids" [4, p.85]). Although students may not encounter this situation in reality, they still have to assume themselves as new students in the class in this hypothetical situation. From there, students think and choose the most appropriate introduction for the situation. With that speech, students have successfully performed a conversation in the right context and achieved the communication purpose set out by the exercise. This is truly a short real-life play, with only one response performed. In more complex exercises, hypothetical situations are open-ended and theatrical in nature, making role-playing more evident and effective. For example, Let's play with your friends to play the role of making a phone call in each of the following situations: you call a your friend but his father (or mother) picks up the phone, you ask permission to talk to your friend.

Some requirements for role-playing include: The situation must be appropriate to the educational theme, suitable for the age, level of students, and classroom conditions; The situation should be open-ended, and the script may not be provided so that students can improvise; Adequate time should be given for groups to prepare for the role-playing; The actors should understand their roles in the situation to avoid getting off topic; Encourage even shy students to participate; Simple costumes and props can be used to increase the attractiveness of the role-playing (if possible).

However, role-playing is not an absolute transformation, and students can bring in their own feelings, thoughts, and behaviors based on respecting the objective meaning of the work and the subjective intention of the author. This is the premise for students to develop their "co-creative" ability.

For example, in the exercise "Greeting and self-introduction" [3, p.20], there is a task: "Repeat what your friends said in the picture". This task helps students observe various communications and practice repeating these conversations as a basis for students to practice speaking these phrases in different situations.

2.2.2.2. Group discussion method

The group discussion method is a teaching method in which the teacher divides the class into various groups, and the students in each group discuss and exchange ideas to complete a learning task. The groups can work on the same task or different tasks.

Group discussions are widely used to encourage active participation of all students in the learning process. They provide opportunities for students to share their knowledge, experience, opinions, and ideas to solve a problem related to the lesson content.

The group work method in primary education is a positive teaching approach that is very suitable for primary school students. Instead of the teacher directly teaching the entire lesson, breaking down the lesson into smaller parts for each group of students to investigate can reduce the pressure and teaching time for the teacher. Organizing learning in groups also helps students to learn more effectively. The teacher can suggest that each group research and discuss a specific topic, which helps students to delve deeper into the main points of the lesson. Finally, the teacher will listen, comment, and add missing points.

Group work helps students to develop presentation skills and improve their communication skills. It also encourages students to take responsibility for their own learning.

However, applying the group teaching method in primary education can lead to noise and difficulty in control because the students are still young. There will be active students in the group, and some students may rely on their peers, making it difficult to evaluate individual student performance. Sometimes, students only focus on the part of the lesson that their group is working on, and forget about other parts of the lesson, which can result in incomplete learning.

For example, in the lesson "Organizing a meeting" [3, p.45], after reading the requirements of the task, "Based on the way you know how to organize a meeting, let's work with your group to organize a team meeting." The teacher can organize each group to discuss and choose the issue that needs to be resolved in their team meeting. The choice of the issue cannot be made by one individual but requires discussion, negotiation, and agreement among the members of the team, so that the next activities will be smooth and effective.

2.2.2.3. Communication situation analysis method

This is a teaching method in which, under the organization and guidance of the teacher, students learn about communication factors in a situation, observe and analyze these factors based on the lesson's orientation. From that, they extract the necessary content to remember about how to use language in communication.

Analyzing communication situations is essentially analyzing dialogues. It is a method of making comments and evaluations on communication factors stated in the assignment. It is an analysis to clarify the communication goals, communicators, communication topics, and communication contexts. From there, it suggests the expected language means to carry

out communication situations. The following is an example of a hypothetical communication situation given in the assignment:

Example: You should respond in the following situation: The neighbor comes to wish you a happy New Year, but your parents are not home and only you are at home. [4]

Here, the teacher is the one who organizes communication situations, and the students participate in those situations and practice speaking. Based on the immediate communication practice, under the guidance of the teacher, students will analyze, evaluate, and make comments on each statement, gesture, facial expression, etc., of their peers when compared to the communication goals set out in the assignment.

- The teacher introduces the topic, and together with the students ask questions to recall the knowledge related to the situation of saying/responding to greetings and sharing joy to stimulate students to find and experience themselves.

- The teacher asks each group of students to discuss what to say to the neighbor when they come to wish them a happy New Year, but their parents are not home, and only they are at home.

- The teacher assigns two students to perform the two hypothetical situations above.

- Students comment on the first role-playing results (Did you address the neighbor correctly? Did you respond appropriately to their congratulations? Did you show respect to the neighbor? Are your facial expressions and gestures suitable for the conversation between the neighbor and you? Is there any other way to say it better?).

- The teacher assigns two students to perform the situation again after having learned from the experience.

- Students comment on the second role-playing results. The whole class agrees on the words, gestures, and facial expressions that should be used when having a conversation and responding to the neighbor's congratulations in the situation above.

- The teacher emphasizes again the appropriate phrases to use and gestures and facial expressions that should be used when having a conversation with adults when being congratulated or sharing happiness.

In the above lecture implementation, students were able to participate in activities such as analyzing the situation, choosing congratulatory words after witnessing the conversation. They can introduce other ways of saying and expressing according to the given topic from their own communication experience. Those minutes of analysis and discussion are the time for the children to share their (albeit meager) experiences of using words in communication. As a result, their communication experience and behavior will be greatly enhanced. This is an active teaching method that should be applied to students who are quite good, have good communication skills and rich life capital.

3. CONCLUSION

Educating cultural communication plays an important role in contributing to improving the quality of life as well as providing comprehensive personality education for primary school students. The issues taught in this subject are very familiar and relevant to their daily communication. Teaching this aspect will help students learn how to communicate and behave in a cultured manner in many situations in life, so that they can become dynamic, creative, and well-rounded individuals in a society that is constantly developing and requires us to constantly train and adapt.

Based on the theory of teaching cultural communication and the survey of the current situation of teaching educating cultural communication to primary school students through the Vietnamese, the teaching methods that we discuss in this topic demonstrate our desire to contribute a small part in adjusting the content and teaching methods of cultural communication for primary school students, as well as the teaching and learning of teachers and students in current primary schools.

4. ACKNOWLEDGEMENT

This research is funded by Tan Trao University in Tuyen Quang, Viet Nam.

REFERENCES

- [1] Labor newspaper, April 25, 2010.
- [2] Luu Thu Thuy (1998), *The process of educating cultural communication behaviors with peers for fourth and fifth grade primary school students*, Doctoral thesis - Institute of Educational Sciences Vietnam.
- [3] Nguyen Minh Thuyet (editor), Hoang Hoa Binh, Tran Manh Huong, Tran Thi Hien Luong, Nguyen Tri (2015), Vietnamese 5, volume 1, *Vietnam Education Publishing House*.
- [4] Nguyen Minh Thuyet (editor), Nguyen Thi Hanh, Nguyen Thi Le Kha, Dang Thi Lanh, Le Phuong Nga, Le Huu Tinh (2015), Vietnamese 5, volume 2, *Vietnam Education Publishing House*.
- [5] Dang Thi Le Tam (2013), *Teaching speech rituals for primary school students in Vietnamese*, Thai Nguyen University Publishing House.
- [6] Nguyen Nhu Y (1990), *Social roles and language behavior in communication*, Language Journal, issue 3.
- [7] Nick Morgan (2010), *Oral Communication skills*, Harvard Business School Publishing Corporation.
- [8] Sherwyn Morreale, Rebecca B. Rubin, Elizabeth Jones (1998), *Speaking and listening Competencies for College Students*, National Communication

NÂNG CAO HOẠT ĐỘNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC THÔNG QUA KẾT NỐI NHÓM NGHIÊN CỨU GIỮA CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỊA PHƯƠNG

Lưu Phương Thảo

Khoa Giáo dục Mầm non và Tiểu học, Đại học Tân Trào

Nguyễn Thị Hương

Phòng Chính sách - Cục Nhà giáo

Nguyễn Thị Hồng Chuyên

Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Trong những năm gần đây, ở các trường đại học của Việt Nam đã quan tâm nhiều hơn đến công tác nghiên cứu khoa học, liên kết và hợp tác với các nhóm nghiên cứu bên ngoài nhưng trên thực tế hoạt động này vẫn còn một số bất cập. Bài viết phân tích một số bất cập, hạn chế trong hoạt động nghiên cứu khoa học của các trường đại học ở Việt Nam và đề xuất một số giải pháp đột phá nhằm thúc đẩy hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên, đáp ứng yêu cầu phát triển khoa học công nghệ và nâng cao chất lượng đào tạo tại các trường đại học.

Từ khóa: *Nghiên cứu khoa học; Nhóm nghiên cứu; Đại học địa phương; Chuyển giao công nghệ; Hợp tác quốc tế.*

ENHANCING SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES THROUGH THE CONNECTION OF RESEARCH GROUPS BETWEEN LOCAL UNIVERSITIES

Abstract:

In recent years, Vietnamese universities have paid more attention to scientific research, linking and collaborating with external research groups. However, there are still some shortcomings in this activity. The article analyzes some limitations and challenges in the scientific research activities of universities in Vietnam and proposes some breakthrough solutions to promote scientific research activities of lecturers, meet the requirements of science and technology development, and improve the quality of training at universities.

Keywords: *Scientific research; Research groups; Local universities; Technology transfer; International cooperation.*

1. INTRODUCTION

Developing science and technology is one of the important tasks in education. Scientific research is one of the important activities in the training process. Research helps students deepen their theoretical knowledge and apply it in practice to solve urgent problems.

Currently, at universities, scientific research plays a very important role in improving the quality of education and training. Although it accounts for a small proportion in the system of universities throughout the country, local universities are affirming their role and development trend through attracting learners, diversifying types of training to meet the requirements of the local, regional, and social areas. In addition to training, fostering, and developing human resources, the urgent issue now for local universities is how to choose and implement appropriate solutions in implementing the tasks of developing science, technology, and innovation to meet the requirements of economic, cultural, and social development in the context of globalization and International integration.

The trend of connecting in scientific research is currently a strong development trend to meet practical requirements. To improve the quality of scientific research, it is necessary to build strong research groups and promote links and collaborations between universities. Tan Trao University, in particular, and educational institutions in Vietnam in general, are not outside this trend.

Recognizing the importance of scientific research activities, Tan Trao University has organized many workshops to attract many researchers and students. Research projects are very diverse in all fields. Organizing workshops and scientific research activities has created opportunities for connecting, meeting, exchanging and learning among researchers, businesses, individuals, and students at the university

The article addresses the issue of enhancing scientific research activities through connecting research groups between local universities

2. RESEARCH METHODS

The survey method of research is effective in helping us gather information from survey participants regarding their perspectives, opinions, knowledge, experience, or behavior towards the research group's issue. The information collected from the survey can be used to analyze, evaluate, and identify relationships, trends, or possibilities within the data to address research group needs and propose a research group model.

Using a survey also helps researchers save time, money, and resources while ensuring the accuracy and reliability of the data collected

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1. Some drawbacks and limitations in scientific research collaboration between domestic and foreign universities

3.1.1. Some drawbacks in the state's science and technology policies, organization, and management

A current paradox is that while some projects lack funding for implementation, the budget for scientific research is not fully utilized. The ratio of budget investment for science

in recent years tends to decrease. The law and related documents stipulate a budget allocation of 2% for science and technology, which is still low compared to some other countries in the region. However, from 2001 to now, the highest year only spent 1.8% of the budget and is tending to decrease. The budget for investing in scientific research activities of the education sector is still low, while the number of scientists in the industry is increasing, accounting for over 50% of the total scientific and technological labor force of the country; the number of scientific products of universities contributes significantly to the national scientific and technological potential. In the period of 2011-2015, the budget for scientific research allocated to the education sector was over 1,200 billion dong, while this number for the Vietnam Academy of Social Sciences was nearly 1,400 billion dong and the Vietnam Academy of Science and Technology was over 2,800 billion dong [1]. In addition, the guidance and organization of scientific research management policies and methods at all levels still have drawbacks, and administrative procedures are still complicated; implementing the policy of allocating funding based on scientific research products still requires too much detail from scientists

3.1.2. Limitations and drawbacks of universities

Currently, the research environment at many universities has not been improved to create motivation for faculty research. The policies for managing, supporting, investing, encouraging, rewarding, and training the scientific community to develop research at some universities are still somewhat flawed. Procurement procedures, approval, budgeting, and payment for research projects are not convenient and take a lot of time, so the potential of science and technology research has not been fully exploited. The model, organizational structure, and scale of faculty teams at universities are still small and lack interdisciplinary coordination, and have not fully utilized the advantages of the multi-disciplinary university model in the world, so Vietnamese universities are very difficult to compete in International university rankings.

In research activities, cooperation between domestic universities is limited, and there are not many strong research groups consisting of members of faculty and students from many universities working together to exploit the potential of each school in science and technology, sharing data and research results to solve interdisciplinary research problems. There is still a lack of cooperation between domestic universities in the use of shared resources, equipment, and research facilities invested by the state. International cooperation between universities in science and technology is still ineffective. The contribution of International scientists is still limited, and some universities have almost no participation of International scientists in research projects. Cooperation between universities and businesses in science and technology research and application of research results has not achieved the desired results

3.1.3. Drawbacks and Existence of University Students

Some existing issues with the research activities of university professors can be pointed out, specifically:

Firstly, some students do not fully understand the role and benefits of research activities for themselves and the university, as well as their responsibilities in research activities.

Secondly, the majority of university students are not really serious and passionate about research activities, so the situation where students participate in research activities in a confrontational manner to fulfill the requirement is quite common.

Thirdly, many students often have psychological barriers to participate in research activities. In some universities, students who lack experience or have little experience in research activities tend to avoid them.

Fourthly, although universities strongly encourage students to participate in scientific research, the funding is still limited. The awards are not high, and there is no financial support. Along with that, the research time can last for many months or even a year, leading to the negative impact on the enthusiasm for research and the quality of research topics. Most students only register to participate in research activities during their senior year, and during this time, there are many tasks, from internships to thesis writing, which limit the time for scientific research and the quality of research results is not high. It can be seen that equipping students with foundational knowledge to conduct research is very important. The lack of both financial support and research conditions significantly affect the research work if students do not make an effort to learn and explore on their own

3.2. Enhancing Research Activities of University Students: Some Solutions

3.2.1. Strengthening Awareness Among Students

Universities and their affiliated units need to enhance and foster the correct and complete awareness of the role and benefits of research activities for both the students themselves and the university. At the same time, students need to clearly identify themselves as scientists, with their main tasks being studying and conducting research, which complement and are organically linked to each other. Therefore, students should not focus solely on studying or research activities, but have the responsibility to perform both tasks simultaneously.

Enhancing students' awareness needs to be regularly maintained through various media channels such as websites, social networks, magazines, yearbooks, and integrating communication content in meetings, workshops, and seminars to attract students to discuss related topics. In training sessions for research skills and methods, the responsibility of students, the role and benefits of research activities for students and the university need to be emphasized to ensure that all students have a correct and complete awareness of their roles and responsibilities towards research activities. The communication campaign to enhance students' awareness needs to be implemented regularly to ensure that information reaches successive generations of students. It should be noted that communication can only be

effective when it is carried out continuously over several years to create attention and gradually change the perception and attitude of each student, as it is difficult to change the perception of each individual in a short time. Students with the correct awareness of research activities will have the right actions and goals to strive for, learn, and voluntarily participate in research activities in a positive and creative way

3.2.2. Impact and nurturing of factors contributing to success in scientific research of students

There are many factors that contribute to success in scientific research (SR), including both objective and subjective factors of the scientist. The three main factors that lead to success in SR are research capability, research motivation, and a good research environment. Therefore, we can formulate the equation for success in SR as follows: Research Capability + Research Motivation + Good Research Environment = Success in SR [2]

Therefore, the State and universities need to invest and have reasonable impact on these three factors to create favorable conditions for scientists in general and students in particular to achieve more success in SR. Each student also needs to actively invest in materials, effort, and time for these factors and nurture their passion for SR, hone their experience to continuously improve their research capabilities, and generate their own research motivation to achieve more success in SR. To create success in SR for students, the following three solutions need to be implemented well:

First, enhancing research capabilities for students

Research capability is the combination of knowledge, thinking skills, experience, and research skills, reflecting the ability to combine knowledge, thinking, experience, and research skills into research activities. To achieve success in SR, students need to have research capability first. This is the prerequisite factor that plays the most important role in helping researchers achieve success in SR. Therefore, universities need to have a strategy for developing science and technology, including a strategy to enhance the science and technology potential of the university, with a pillar of enhancing research capability for students, regularly caring and having policies to foster and enhance research capabilities for students, creating many SR activities for students to participate in, having policies to assign experienced teachers to lead and foster students, and creating conditions for students to participate in research practice and research groups.

The second, creating research motivation for students

The research capability of students is a necessary condition, but research motivation is the sufficient condition. Without research motivation, research capability remains dormant and unrealized. Therefore, there needs to be research motivation to generate energy, enthusiasm, and passion for research, encouraging students to voluntarily engage in research activities, overcome many challenges, sacrifice other needs to allocate time and effort to research. The stronger the research motivation of teachers, the more the research capability is

maximized. Thus, the Ministry of Science and Technology, related departments, and universities need to establish policies, mechanisms, and regulations to strengthen administrative reforms, allocate research funds, and absolutely trust scientists. They should improve the research environment, create policies that provide adequate resources for research, increase research funding, improve incentive and reward policies, and enhance the reward level for International scientific articles based on the IF index to create motivation for researchers.

Schools, department, and faculty leaders should encourage, motivate, and influence the specific needs of each student to create research motivation, encouraging them to enthusiastically participate and contribute to research activities. Depending on the conditions and perspectives of each student, the needs may be one or several of the following factors: economic benefits, satisfying the passion for research, learning new things, wanting to assert oneself, receiving timely encouragement and praise from the university, achieving many research accomplishments, being praised and honored, enhancing professional qualifications, and having the unit create conditions for time and material resources for research activities. Each teacher needs to correctly determine their own goals and cultivate a passion for research to create motivation for themselves

The third, improving and maintaining a good research environment, enhancing the research potential of universities.

The university needs to pay attention to investing in facilities to serve research, renewing mechanisms, building organizational culture, learning and improving the research environment, and building resources to enhance research potential. The research environment can be temporarily divided into hardware (infrastructure) and software (organizational mechanisms, research culture, university culture). The hardware of the research environment includes laboratories, experimental farms, research equipment, databases, and library systems that need to be complete and convenient for research. Without the support of necessary infrastructure, data, and equipment, scientists may find it difficult to achieve good research results. Upgrading laboratories, equipment, and facilities for research requires a large budget. Therefore, it is necessary to proceed step by step, depending on the financial resources of each university and investment from the state budget. Some investment items can call for socialization of capital or invite businesses to invest, or call for sponsorship from organizations and individuals inside and outside the country. Universities can strengthen research cooperation and establish regulations for shared use of infrastructure, research equipment, share human resources, and share scientific information database and library systems to make use of resources. In addition, universities can cooperate and share infrastructure and research equipment at priority investment centers invested by the state.

However, the biggest difference in research environments between domestic universities and Internationally accredited universities lies in the organizational mechanisms, organizational culture of universities, and research culture. In Internationally accredited

universities, research activities are often organized according to the team working method, which is very popular and effective. Meanwhile, in Vietnamese universities, many research groups have been formed, but fundamentally, research groups still work individually, each member pursuing their own research topic, each student in the group usually carrying out a part of the research project independently, with little exchange, discussion, joint research, guidance, and sharing. The way of working...

The prerequisite for establishing strong research groups is to have experienced and capable researchers with high credibility to serve as the "leaders" of the group, gathering like-minded friends and colleagues who share the same passion for research to ignite the research passion in every member of the group. To develop research and create a good research environment, it is essential to have such scientific "leaders". Therefore, universities need to have policies to nurture and retain leading professors and students who play the role of scientific "leaders" of the university. In addition, universities should strengthen their contractual agreements with excellent scientists outside the university to build strong research groups and expand their research network; proactively invite foreign scientists and have policies to attract them to participate in research cooperation to form research groups with International networks.

3.2.3. Strengthening the connection between postgraduate education and scientific research

The Ministry of Education and Training (MOET) and universities need to research and innovate policies and regulations on master's, doctoral, and postdoctoral training programs with the goal of further strengthening the connection between postgraduate education and research, encouraging both supervisors and students, and research students to make efforts to publish research works. Specifically, regulations should set the minimum time that each program's students must be present at the university to participate in research; create favorable conditions and add research points to academic scores, training scores for students participating in research projects, supervising teachers, or other teachers; set the minimum number of national and International scientific publications that teachers and students must publish, along with regulations to add points to research projects if there are more than the minimum number of scientific publications published. This will encourage both supervisors and students to actively engage in research and have their names included in scientific publications. The International and national scientific publications of students and supervising teachers will bear the name of the university and be counted towards the university's research achievements

Universities should increase funding and rewards for award-winning research projects to encourage and motivate students to conduct research. At the same time, they should organize more seminars, introduce policies to attract external research groups to exchange and collaborate on long-term research and have the task of completing the required number of International publications for research projects as specified. This not only contributes to

the research achievements of the institution, but also enhances the school's position in terms of Internationalization criteria in education and research

3.2.4. Strengthening time dedicated to scientific research activities

To overcome the situation where students are reluctant to participate in scientific research activities, universities need to develop and implement mechanisms that require students to allocate a minimum amount of time to such activities. For example, the university can mandate that students allocate at least 50% of their study hours to academic activities, with a minimum of 35% of those hours dedicated to scientific research activities and 15% of those hours dedicated to other activities such as self-study and professional development.

3.2.5. Strengthening research cooperation through connecting research groups between local universities and transferring science and technology

Along with education, scientific research has become a core activity of higher education. Therefore, the formation of strong research groups and the connection of these groups with external research groups play a very important role in determining the success and position of the university.

A strong research group is a relatively stable and sustainable organizational form of activity that ensures the sustainability of the investment and development process. Building and developing strong research groups within the university plays a key role in scientific research, technology transfer, and contributes to improving the quality of education. To make the most of the results achieved, it is necessary to link with external research groups. Communication about the capacity of research groups needs to be strengthened to connect with external partners; Support groups in connecting with International partners to enhance International cooperation; Balance between basic and applied research groups to ensure diversity of products and increase revenue from research.

Establishing a solid legal basis for research groups is necessary for them to have legal status when cooperating with external partners; Equipping research groups with sufficient facilities such as offices and laboratories is also important.

Furthermore, promoting International cooperation and linkage in scientific research, and attracting foreign research groups is essential. Universities need to enhance International cooperation in scientific research, regularly exchange and update scientific and technological information with universities, partners, and research networks abroad, and connect with the global scientific research community to develop new research trends according to the world's development direction.

Universities enhance their connections with scientists and partners abroad, creating opportunities for students to participate in International research programs and attracting foreign scientists to participate in Vietnam's large research programs. The government needs to have policies to financially support universities to invest in attracting scientific research

groups to sign research cooperation contracts, with policies to attract strong research groups from foreign countries to participate in long-term research programs in Vietnam, contributing to universities with research results and International publications, and contributing to solving major practical issues facing Vietnam.

Universities establish science and technology transfer centers as bridges between scientists and businesses. Universities need to establish cooperation and technology transfer centers, or incubators for innovation and technology transfer to bridge scientists with businesses and act as intermediaries in transferring research results and new technology to organizations and businesses. The current approach of having students and professors seek businesses on their own to persuade them to deploy research results and apply new technology is ineffective, as it is difficult for students and professors to find suitable businesses. Moreover, there is a lack of cooperation and commitment between the two parties, as well as a lack of mutual trust. Providing opportunities for students to closely collaborate with businesses helps them to closely follow the practical aspects of production and business operations, understand the existing issues and limitations of businesses, and create a foundation for students to nurture new ideas, perfect and commercialize their ideas, research results and innovation. It also creates favorable conditions for students to propose research topics and seek funding sources for research topics from businesses to apply research results to serve businesses. Additionally, the government and universities need to establish and issue policies that define the profit-sharing in technology transfer for researchers who are authors of projects, topics, and plans, to ensure reasonable copyright benefits for researchers. The government needs to strengthen preferential tax policies and tax exemptions to encourage businesses to apply research results and new technical advances in Vietnam. These breakthrough policies of the government, together with the proactive actions of universities and businesses, will create a driving force to promote cooperation.

At the same time, universities are strengthening their collaboration with localities in science and technology to contribute to solving local issues. Universities need to enhance regular cooperation with PROVINCES, cities, and especially the localities where the universities are located. They should closely coordinate with the Departments of Science and Technology to implement research and technology transfer activities at the local level, creating opportunities for students to learn and connect with the practical needs of each locality. This will provide a basis for students to identify research directions that can contribute to solving practical problems in each locality. It also provides opportunities, facilities, and experiences for students to participate more deeply in national research programs and contribute to solving important issues of regions or multiple localities

4. CONCLUSION

Scientific research is a complex intellectual activity that requires a high level of scientific thinking and creativity, as well as sufficient motivation to awaken research potential and awaken research capabilities to find new solutions and knowledge for the

problems at hand. Therefore, to stimulate and enhance the effectiveness of research potential, dynamic and creative features in scientific research, universities need to implement good solutions and policies to create research motivation for students, with clear rewards and penalties when students achieve high achievements in research or fail to complete the research hours required. In particular, it is necessary to focus on investing and innovating in strengthening cooperation and research group links between universities. Providing solutions that impact and nurture the factors that make up the success of scientific research for students.

The state needs to change its investment model, strengthen research capacity, and invest in the development of science and technology for universities, regardless of public or private status. Investment should aim for output products that meet the standards and criteria set by the state. It is necessary to change the method of organizing scientific and technological tasks towards "outsourcing a budget and absolute trust in scientists" so that they can focus on research work. The state should issue practical economic policies to attract businesses to invest in science and technology. In particular, there needs to be coordination between ministries, agencies, universities, and research institutes in research and scientific information; strengthening connections and participating in the global scientific information network to facilitate the exploitation of scientific information and help the country save investment funds for science and technology. Universities need to pay more attention to Science and Technology Day to disseminate and encourage staff, teachers, students, and honor and reward individuals and groups who have excellent achievements in scientific research.

ACKNOWLEDGEMENT

This research is funded by Tan Trao University in Tuyen Quang, Viet Nam.

REFERENCE

- [1] Ministry of Education and Training (2017). Promoting scientific and technological activities in universities <https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/khoa-hoc-va-cong-nghe/Pages/Default.aspx?ItemID=4946>, accessed on August 10, 2019.
- [2] Ministry of Education and Training (2014). *Circular No. 47/2014/TT-BGDĐT dated December 31, 2014 on working regulations for lecturers.*
- [3] Ministry of Education and Training (2012), Guidelines for implementing IT tasks. Document No. 4987/BGDĐT- CNTT, <https://thuvienphapluat.vn/cong-van/Giaoduc/Cong-van-4987-BGDDT-CNTT-huong-dan-thuc-hien-nhiem-vu-cong-nghe-thong-tin-145138.aspx>.
- [4] Ministry of Science and Technology (2016). *Vietnam's scientific and technological report in 2016.*

- [5] Ministry of Science and Technology - Ministry of Finance (2015). *Joint Circular No. 2712015/TTLT-BKHHCN-BTC* dated April 22, 2015, regulating lump-sum expenditures for implementing scientific and technological tasks using state budget.
- [6] Dao Xuan Anh (2006), "*Teaching and learning with information technology - advantages, efficiency, potential and issues*", Today's Teaching and Learning Journal.
- [7] Duc Minh (2019), "*Modernize asset management with information technology*", <http://www.taichinhdientu.vn/tai-chinh/hien-dai-hoa-quan-ly-tai-san-cong-bang-cnntt-159813.html>, accessed March 1, 2020.
- [8] Le Cong Triem (Editor, 2012), *Application of information technology in teaching*, Hue University Publishing House.
- [9] Nguyen Thi Hong Men (2022), "*Application of technology in asset management at the Journalism Academy*", Capital Education, <https://giaoducthudo.giaoducthoidai.vn/ung-dung-cog-nghe-trong-quan-ly-tai-san-tai-hoc-vien-bao-chi-18275.html>.
- [10] Nguyen Tuan Le (2015). *Enhancing the research capacity of lecturers to meet the requirements of university education reform today*. Education Magazine, No. 360, pp. 21-23.
- [11] Nguyen Thi Thuy Dung (2019). *Creating motivation for university lecturers in the context of university education reform*. Education Magazine, No. 452, pp. 10-14.
- [12] Nguyen Thi Phuong Hao (2019), "*Application of information technology in management and use of public assets: Current situation and solutions*", Finance Magazine, Issue 1, April 2019;
- [13] Phung Van Hien (2017). *Some solutions to improve the quality of scientific research activities in universities*. Political Theory Journal, No. 3, pp. 68-72.
- [14] Pham Tien Hung (2002), "*Impact of IT on education and training*", University and Professional Education Journal.
- [15] Prime Minister (2017), *Decision 117/QĐ-TTg 2017* "Project to enhance the application of information technology in management and support of teaching, scientific research to contribute to improving the quality of education and training in the period of 2016-2020, towards 2025".

GIẢI PHÁP NÂNG CAO HOẠT ĐỘNG TÌNH NGUYỆN CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

Lê Thanh Thảo, Bàn Thị Ngọc, Đặng Thị Thêu, Nguyễn Thảo Mi

Khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non - Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Hoạt động tình nguyện của sinh viên là hoạt động có ý nghĩa nhân văn sâu sắc và đóng góp to lớn cho cộng đồng, xã hội. Đồng thời tạo nên môi trường rèn luyện, giáo dục đoàn viên, thanh niên về kỹ năng xã hội, tinh thần trách nhiệm với cộng đồng, rèn luyện bản lĩnh chính trị cho thanh niên. Chính vì vậy, phong trào tình nguyện của các thành viên trong xã hội nói chung và đối với sinh viên ngành giáo dục tiểu học - Trường Đại học Tân Trào nói riêng là vô cùng quan trọng và cần phải có. Hiện nay hoạt động tình nguyện nhận được sự khuyến khích của các cấp các ngành đặc biệt là được Thủ tướng Chính phủ ban hành Quyết định về chính sách đối với hoạt động tình nguyện của thanh niên. Hoạt động tình nguyện diễn ra sôi nổi hơn và trong phạm vi rộng trên cả nước với các lĩnh vực như đời sống văn hóa và giáo dục... Và đặc biệt sinh viên ngành giáo dục tiểu học Trường Đại học Tân Trào với tinh thần “tương thân tương ái” đã có nhiều hoạt động ý nghĩa góp phần giúp đỡ những Hoàn cảnh khó khăn trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang. Để nâng cao chất lượng hoạt động tình nguyện, bài viết dựa trên các thực trạng và đề xuất thêm các giải pháp để nâng cao hơn nữa chất lượng hoạt động tình nguyện của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học – Trường Đại học Tân Trào.

Từ khóa: *Giải pháp, nâng cao, tình nguyện, sinh viên, tiểu học*

SOLUTIONS TO IMPROVE THE VOLUNTARY ACTIVITY OF STUDENTS PRIMARY EDUCATION TAN TRAO UNIVERSITY

Abstract:

Student volunteering is an activity with profound humanistic meaning and great contribution to the community and society. At the same time, creating an environment for training and educating union members and young people in social skills, a sense of responsibility to the community, and training political bravery for young people. Therefore, the volunteer movement of members of society in general and for students of primary education - Tan Trao University in particular is extremely important and necessary. Currently, volunteering activities are encouraged by all levels of sectors, especially the Prime Minister issued the Decision on policies for youth volunteering. Volunteering activities took place more vibrantly and on a large scale across the country with fields such as cultural life and education... And especially students of primary education at Tan Trao University with the spirit of "Mutual affection and love" has had many meaningful activities contributing to helping disadvantaged people in Tuyen Quang

PROVINCE. In order to improve the quality of volunteering activities, the article is based on the current situation and proposes more solutions to further improve the quality of volunteer activities of students majoring in Primary Education - Tan Trao University

Keywords: Solutions, improvement, volunteering, students, primary school

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Cùng với nhiệm vụ học tập, hoạt động tình nguyện cũng là một nhiệm vụ hết sức quan trọng đối với sinh viên trong quá trình rèn luyện. Tham gia tình nguyện sẽ giúp cho sinh viên kết nối và giao lưu với nhiều người, để học hỏi các kỹ năng mới, bổ sung kiến thức rèn luyện nghiệp vụ, kỹ năng công tác [1], [2], [7]. Trong tình hình hiện nay, hoạt động tình nguyện của Đoàn thanh niên Hội sinh viên nói chung và của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học - Trường Đại học Tân Trào nói riêng đang gặp phải nhiều khó khăn trong quá trình tham gia hoạt động. Đặc biệt là việc sinh viên chưa cân bằng được thời gian giữa việc học tập và việc tham gia vào các hoạt động tình nguyện, sự kết nối với các đơn vị đang cần sự giúp đỡ của sinh viên tình nguyện.

Bài viết đi sâu vào nghiên cứu những giải pháp nâng cao hoạt động tình nguyện của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học - Trường Đại học Tân Trào là rất cần thiết.

2. NỘI DUNG

2.1. Vai trò của hoạt động tình nguyện đối với sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học – Trường Đại học Tân Trào

Hoạt động tình nguyện đóng vai trò quan trọng trong nguồn tri thức mới cho sự phát triển của xã hội, là nền tảng bền vững cho sự phát triển của ngành Giáo dục Tiểu học. Trong quá trình học tập và rèn luyện, việc tham gia các hoạt động tình nguyện của sinh viên là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của quá trình rèn luyện các kỹ năng, kinh nghiệm để sinh viên trưởng thành hơn với ngành học. [2], [9]

Với mục tiêu là trang bị cho sinh viên các kỹ năng, kinh nghiệm trong ngành học, hoạt động tình nguyện có vai trò:

Thứ nhất, mở rộng quan hệ giao lưu học hỏi, gặp gỡ rất nhiều người chưa từng quen biết. Tạo điều kiện cho sinh viên gặp được những người cần giúp đỡ, những tình nguyện viên khác và cả những nhà tài trợ... từ đó tạo cơ hội để sinh viên hiểu hơn về con người và cuộc sống.

Thứ hai, cơ hội việc làm có thể đến từ những tổ chức mà sinh viên đã từng là tình nguyện viên, đặc biệt như hoạt động “dạy học tình nguyện”, các tổ chức cũng có thể bắt đầu quan sát, “chăm điểm” và có đánh giá cao cho kỹ năng làm việc của sinh viên trong công việc. Và mặc dù sinh viên không làm việc cho tổ chức mình đã từng làm tình nguyện viên thì những kỹ năng, kinh nghiệm tổng hợp từ quá trình này cũng sẽ giúp sinh viên ghi điểm cho những công việc khác.

Thứ ba, phát triển kinh nghiệm công việc tình nguyện sẽ giúp sinh viên nhận được nhiều kinh nghiệm mà trước đây chưa từng được trải nghiệm qua. Đó có thể là kinh nghiệm quản trò, kinh nghiệm trình bày trước đám đông, kinh nghiệm quản lý ngân quỹ, kinh nghiệm làm việc nhóm hay cả những kỹ năng cần thiết cho công việc sau này (tin học, diễn đạt, biểu cảm...)

Thứ tư, mở rộng tầm nhìn làm tình nguyện thường là công việc giúp đỡ những người bất hạnh hơn và điều này sẽ giúp sinh viên có cơ hội nhìn nhận lại những gì mình đang có, biết quý trọng sức khỏe, hạnh phúc của mình hơn. [5], [11]

2.2. Thực trạng của hoạt động tình nguyện đối với sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học – Trường Đại học Tân Trào

Tính thiết thực của phong trào sinh viên tình nguyện không chỉ thể hiện ở hiệu quả mỗi hoạt động mang lại cho cộng đồng, xã hội, mà còn có giá trị đem lại nhiều kiến thức, kỹ năng sống cho các bạn sinh viên tình nguyện.

Song, thực tế cho thấy, hiện nay còn nhiều sinh viên tình nguyện chưa thực sự hết mình với hoạt động tình nguyện, chưa nhất quán về mục tiêu, ý nghĩa, cách thức tổ chức, dẫn đến hiệu quả hoạt động tình nguyện còn hạn chế. Để tìm hiểu thực trạng hoạt động tình nguyện của sinh viên ngành giáo dục Tiểu học, chúng tôi đã khảo sát, phân tích, điều tra, tổng kết kinh nghiệm. Từ kết quả thống kê, sử dụng phương pháp khảo sát bằng phiếu điều tra với 60 sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học như sau:

2.2.1. Nhận thức của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học – Trường Đại học Tân Trào đối với hoạt động tình nguyện

Hàng năm, thông qua các kế hoạch do Hội sinh viên Việt Nam – Trường Đại học Tân Trào triển khai, đã xây dựng kế hoạch và phát động đến sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học nhiều hoạt động tình nguyện.

Bảng 1: Nhận thức của sinh viên về hoạt động tình nguyện

Câu hỏi	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Không đồng ý
Nhà trường /Đơn vị tổ chức có kế hoạch cụ thể trước khi bắt đầu tổ chức hoạt động tình nguyện	54,2%	43,1%	2,7%
Tình nguyện viên được phổ biến, hướng dẫn cách thức, nội dung thực hiện	54,2%	41,7%	4,1%
Chương trình tổ chức tình nguyện, hỗ trợ cộng đồng được triển khai phù hợp với kế hoạch đã đề ra	55,6%	40,3%	4,1%
Tình nguyện viên được hỗ trợ về phương tiện di chuyển và vật chất để phục vụ cho chương trình	50%	41,7%	8,3%
Chương trình tình nguyện, hỗ trợ cộng đồng mang lại hiệu quả như mong đợi và có lợi ích thiết thực cho cộng đồng	58,3%	37,5%	4,2%

Tình nguyện viên được hỗ trợ, động viên về tinh thần trong quá trình thực hiện nhiệm vụ	55,6%	38,9%	5,6%
Nhà trường có các chính sách hỗ trợ và khuyến khích cho sinh viên tình nguyện	51,4%	40,3%	8,3%

Kết quả khảo sát tại Bảng 1 cho thấy, hầu hết sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học đều Hoàn toàn đồng ý và đồng ý với kế hoạch hoạt động tình nguyện mà HSV Việt Nam – Trường Đại học Tân Trào đã tổ chức thực hiện. Điều này cho thấy sinh viên đã nhận thấy hoạt động tình nguyện có thêm cơ hội tiếp thu kiến thức, kỹ năng và là cơ sở để nâng cao chất lượng đào tạo.

2.2.2. Động cơ, mục đích tham gia hoạt động tình nguyện của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học – Trường Đại học Tân Trào

Kết quả khảo sát 70 sinh viên về động cơ, mục đích tham gia hoạt động tình nguyện như sau:

Bảng 2: Ý kiến của SV về động cơ, mục đích tham gia hoạt động tình nguyện

Câu hỏi	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Không đồng ý
Hoạt động phục vụ, hỗ trợ cộng đồng bổ trợ cho hoạt động học tập và tìm kiếm việc làm sau này của sinh viên tình nguyện	50%	45,8%	4,2%
Tình nguyện viên được tham gia các buổi tập huấn những kiến thức, kỹ năng cơ bản (kỹ năng giao tiếp, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng ứng phó với sự cố,...) để phục vụ cho các hoạt động trong chương trình hỗ trợ cộng đồng	47,2%	43,1%	9,7%
Hoạt động phục vụ, hỗ trợ cộng đồng giúp tình nguyện viên phát huy được khả năng tư duy, sáng tạo và các kỹ năng cần thiết khác	51,4%	43,1%	5,6%

Qua kết quả khảo sát từ Bảng 2 cho thấy phần lớn sinh viên đều Hoàn toàn đồng ý và đồng ý với hoạt động tình nguyện. Như vậy nhận thức của sinh viên trong việc xác định động cơ, mục đích của hoạt động tình nguyện là rõ ràng và cụ thể. Sinh viên coi hoạt động tình nguyện là hoạt động phục vụ cho việc học tập và rèn luyện ở trường Đại học.

2.2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến việc tham gia hoạt động tình nguyện của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học – Trường Đại học Tân Trào

Để tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến việc tham gia hoạt động tình nguyện của SV ngành Giáo dục tiểu học - trường Đại học Tân Trào, chúng tôi đã tiến hành khảo sát thông qua câu hỏi: *Theo bạn những yếu tố nào ảnh hưởng đến việc tham gia hoạt động tình nguyện của SV? Mức độ ảnh hưởng?* Kết quả được thể hiện ở bảng 3

Bảng 3: Ý kiến của SV về các yếu tố ảnh hưởng đến việc tham gia hoạt động tình nguyện

Các yếu tố ảnh hưởng	Mức độ 1	Mức độ 2	Mức độ 2
1. Tính tích cực, tự giác tham gia hoạt động tình nguyện của SV	80%	20%	0%
2. Mức độ phù hợp, đa dạng, hấp dẫn của các chương trình, hoạt động tình nguyện	70%	30%	0%
3. Các chính sách hỗ trợ, khuyến khích SV tham gia HĐTN của nhà trường.	60%	40%	0%
4. Các yếu tố khác	50%	45%	5%

Từ bảng 3 cho thấy SV đều đánh giá các yếu tố trên có ảnh hưởng nhiều đến việc tham gia các hoạt động tình nguyện của SV. Trong đó, yếu tố gây ảnh hưởng lớn nhất là tính tích cực, tự giác tham gia hoạt động tình nguyện của SV (chiếm 80% ở mức độ ảnh hưởng nhiều) xếp thứ nhất; Yếu tố mức độ phù hợp, đa dạng, hấp dẫn của các chương trình, hoạt động tình nguyện xếp thứ 2 (chiếm 70% ở mức độ ảnh hưởng nhiều). Yếu tố các chính sách hỗ trợ, khuyến khích SV tham gia HĐTN của nhà trường xếp thứ 3 và các yếu tố khác (tình hình kinh tế - xã hội địa phương, sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục...) xếp thứ tư.

3. GIẢI PHÁP NÂNG CAO HOẠT ĐỘNG TÌNH NGUYỆN CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

Để thúc đẩy sinh viên tham gia vào các hoạt động tình nguyện đồng thời nâng cao chất lượng hoạt động tình nguyện của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, chúng tôi đề xuất một số giải pháp như sau:

3.1. Xây dựng môi trường tình nguyện, khuyến khích, tạo động lực cho sinh viên tham gia tình nguyện

Mục đích của giải pháp này nhằm hướng đến việc xây dựng một môi trường với nhiều hoạt động tình nguyện đa dạng và nhiều hình thức khác nhau nhằm thu hút sự tham gia của nhiều sinh viên. Để làm được điều này, một trong những yêu cầu cơ bản là phải có cơ chế chính sách, chế độ phù hợp từ các cấp như: Cấp khoa, cấp Trường; Đa dạng hóa các hình thức và đơn vị tham gia vào việc hướng dẫn, khuyến khích, động viên khơi dậy cho sinh viên tinh thần thoải mái, tích cực trong hoạt động tình nguyện do Đoàn hội cũng như Cấp khoa, Trường tổ chức. Đồng thời Cấp khoa, Trường tăng cường kết nối với các đơn vị khác nhau để mở rộng quy mô cho hoạt động tình nguyện, tạo điều kiện để sinh viên có cơ hội tham gia nhiều hoạt động tình nguyện ở các lĩnh vực và các địa điểm khác nhau.

3.2. Tăng cường và Hoàn thiện các điều kiện phục vụ cho hoạt động tình nguyện

Mục đích của giải pháp này nhằm hướng đến việc bổ sung, tăng cường để Hoàn thiện các điều kiện, các nền tảng cơ sở vật chất để phục vụ cho công tác tình nguyện. Việc tăng cường và Hoàn thiện phụ thuộc vào nhiều nguồn kinh phí khác nhau và đặc biệt là chính

sách của nhà Trường nói chung và ngành giáo dục Tiểu học nói riêng. Vì vậy cần hỗ trợ sinh viên về việc liên kết với các mạnh thường quân, kêu gọi các quỹ từ thiện để giảm bớt chi phí tổ chức cho các chương trình tình nguyện cho sinh viên. Đồng thời tạo điều kiện cho sinh viên về thời gian học tập, kết hợp các môn học vào các buổi tình nguyện để sinh viên vừa cân bằng được giữa việc học tập và tình nguyện, vừa có kiến thức vững vàng cho ngành học của mình.

3.3. Đánh giá, khen thưởng tạo động lực cho sinh viên tham gia tình nguyện

Mục đích của giải pháp này nhằm hướng đến việc thúc đẩy, tạo động lực tham gia vào các hoạt động tình nguyện cho sinh viên. Có thể nói đây là giải pháp quan trọng nhất trong việc nâng cao hoạt động tình nguyện cho sinh viên. Bởi, sinh viên tham gia hoạt động tình nguyện với mục đích giúp đỡ những Hoàn cảnh khó khăn, những lời kêu gọi từ các đơn vị cần được hỗ trợ, tất yếu sinh viên đều cần được công nhận và được vinh danh xứng đáng với những việc đã làm. Chính vì thế Đoàn hội nói chung và ngành Giáo dục tiểu học nói riêng cần phải có các chương trình khen thưởng, vinh danh các tình nguyện viên Hoàn thành xuất sắc.

4. KẾT LUẬN

Nâng cao hoạt động tình nguyện của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học trường Đại học Tân Trào là nội dung quan trọng và mang tính cấp thiết. Việc nâng cao hoạt động tình nguyện của sinh viên cần dựa trên cơ sở đặc điểm nhận thức, tâm lý của SV; đặc điểm đặc thù của nhà trường, địa phương; mục tiêu giáo dục đại học và các yếu tố ảnh hưởng đến việc nâng cao hoạt động tình nguyện của SV.

Kết quả khảo sát cho thấy phần lớn sinh viên đã có nhận thức khá đầy đủ về ý nghĩa, vai trò, động cơ, mục đích, các yếu tố ảnh hưởng đến việc tham gia HĐTN của SV. Tuy nhiên, việc tham gia các HĐTN của SV chưa thực sự đạt hiệu quả cao do ảnh hưởng của nhiều yếu tố khác nhau.

Qua nghiên cứu lý luận và thực tiễn về việc nâng cao hoạt động tình nguyện của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học trường Đại học Tân Trào, chúng tôi đã đề xuất các biện pháp nhằm nâng cao hoạt động tình nguyện của sinh viên, giúp quá trình tham gia HĐTN của SV diễn ra thuận lợi, đạt kết quả cao; góp phần giáo dục toàn diện về kiến thức, năng lực, phẩm chất cho SV; nâng cao chất lượng dạy và học trong nhà trường; giúp SV hình thành và phát triển những kỹ năng cần thiết, đáp ứng những yêu cầu mới đặt ra của quá trình hội nhập và phát triển đất nước.

LỜI CẢM ƠN

Chúng em xin gửi lời cảm ơn Trường Đại học Tân Trào, các thầy cô là giảng viên Khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non, ThS Nguyễn Thảo Mi đã giúp đỡ, hỗ trợ thực hiện nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thủ tướng Chính phủ (2021), *Nghị định số 17/2021/NĐ-CP* quy định về chính sách đối với thanh niên xung phong, thanh niên tình nguyện
- [2] An Đình Doanh (2010), “Tăng cường quản lý Nhà nước đối với hoạt động tình nguyện ở Việt Nam”. *Tạp chí quản lý Nhà nước - số 175*, 63 - 64, 83
- [3] Bộ Nội vụ và UNFPA. (2015). *Báo cáo quốc gia về thanh niên*. Hà Nội
- [4] <https://giaoducthudo.giaoducthoidai.vn/hoat-dong-tinh-nguyen-cua-sinh-vien-ban-lang-thay-doi-25760.html>
- [5] <https://truongleduan.quangtri.gov.vn/vi/hoat-dong-khoa-hoc/Nghien-cuu-trao-doi/mot-so-giai-phap-nang-cao-chat-luong-hoat-dong-phong-trao-xung-kich-tinh-nguyen-phat-trien-kinh-te-xa-hoi-va-bao-ve-to-quoc-cua-huyen-doan-trieu-phong-192.html>
- [6] <http://vya.edu.vn/news/?114/nang-cao-hieu-qua-hoat-dong-tinh-nguyen:-tu-ly-thuyet-den-thuc-tien.htm>
- [7] Dương Kiều Hương (2011) “*Định hướng giá trị văn hóa của thanh niên nông thôn trong giai đoạn hiện nay*”
- [8] Đỗ Ngọc Hà (2015), “*Những sai lệch trong sinh viên – Thực trạng và giải pháp*”.
- [9] Nguyễn Văn Trung (1995) “*Cơ sở lý luận và thực tiễn của chính sách đối với thanh niên*”
- [10] Nguyễn Thị Bích Diễm (2010) “*Thực nghiệm bộ tiêu chí đánh giá năng lực cán bộ Đoàn cấp Trung Ương*”.
- [11] Nguyễn Thị Bích Diễm (2011) “*Giải pháp nâng cao hiệu quả của phong trào xung kích thực hiện cải cách hành chính của Đoàn thanh niên*”
- [12] UNFPA (2011), *Thanh niên Việt Nam: Tóm tắt một số chỉ số thống kê*. Hà Nội: UNFPA.
- [13] UNV (2011), *Báo cáo Thực trạng Tình nguyện Toàn cầu: Giá trị tổng quát vì lợi ích toàn cầu*. Chương trình tình nguyện Liên hợp quốc.
- [14] UNV, VVIRC, Đoàn TNCS HCM (2012), *Cẩm nang tình nguyện viên*. Hà nội: VVIRC
- [15] Hữu Nam (2011), *Vài nét về phong trào tình nguyện ở Việt Nam*. Được truy lục từ UN Volunteers:
http://www.un.org.vn/unvvn/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=1

HIỆU QUẢ KINH TẾ TỪ MÔ HÌNH TRỒNG BƯỚI HỮU CƠ TẠI TUYÊN QUANG

Nguyễn Hà Quyên Anh, Nguyễn Thị Phương Dung,
Hoàng Anh Tuấn, Đỗ Hải Yên

Khoa Kinh tế & Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Nghiên cứu này thực hiện nhằm phân tích hiệu quả sản xuất mô hình trồng bưởi hữu cơ trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang. Nghiên cứu đã sử dụng số liệu thứ cấp kết hợp với nguồn số liệu sơ cấp thông qua việc phỏng vấn 60 hộ gia đình trồng bưởi (30 phiếu hộ trồng bưởi theo phương pháp sản xuất thông thường, 30 phiếu hộ trồng bưởi theo phương pháp hữu cơ). Kết quả nghiên cứu cho ta thấy, trồng bưởi theo phương pháp hữu cơ mang lại hiệu quả kinh tế cao hơn so với trồng bưởi theo phương pháp thông thường. Tuy nhiên, tổng chi phí bình quân của nhóm hộ hữu cơ khoảng 46,8 triệu/hộ trong khi nhóm hộ thường chỉ dành khoảng 25,1 triệu/hộ. Có thể thấy, chi phí sản xuất bưởi hữu cơ cao gấp 1.8 lần so với chi phí sản xuất bưởi thông thường.

Từ khóa: *Mô hình trồng bưởi hữu cơ, giải pháp nâng cao hiệu quả trồng bưởi hữu cơ ở Tuyên Quang.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nông nghiệp hữu cơ là hệ thống sản xuất hướng tới mục tiêu bảo đảm hệ sinh thái bền vững, thực phẩm an toàn, dinh dưỡng tốt, nhân đạo với động vật và công bằng xã hội. Sản xuất nông nghiệp hữu cơ không sử dụng các hóa chất nông nghiệp tổng hợp và các chất sinh trưởng phi hữu cơ, tạo điều kiện cho sự chuyển hóa khép kín trong hệ canh tác, chỉ sử dụng các nguồn hiện có trong nông trại và các vật tư theo tiêu chuẩn của quy trình sản xuất (P.Karipidis, 2021). Sản xuất nông nghiệp hữu cơ là một hình thức sản xuất nông nghiệp tránh hoặc loại bỏ Hoàn toàn sản phẩm có chứa chất hóa học như: thuốc trừ sâu và phân bón hóa học, thuốc diệt cỏ hóa học, chất kích thích trong chăn nuôi, chất điều tiết tăng trưởng cây trồng,...Trong quá trình canh tác theo hình thức nông nghiệp hữu cơ, người nông dân chủ yếu dựa vào việc quay vòng mùa vụ kết hợp với các chế phẩm, tận dụng chất thải nông nghiệp để tái sử dụng (P.Karipidis, 2021). Trên thế giới, trong những năm gần đây trước những thách thức về sự ô nhiễm môi trường và sự an toàn thực phẩm cho con người, nhiều quốc gia trên thế giới đã bắt đầu vào cuộc cách mạng chuyển đổi nông nghiệp hữu cơ mạnh mẽ.

Ở Việt Nam, lịch sử canh tác hữu cơ đã hình thành từ lâu, nông nghiệp Việt Nam là ngành có lợi thế bởi tính đa dạng và quy mô sản lượng, nhiều loại nông sản có sản lượng hàng đầu thế giới, có nhiều loại nông sản có tiềm năng nhưng chưa được khai thác hợp lý, do đó diện tích nông nghiệp hữu cơ còn khiêm tốn so với tiềm năng (Phát, 2022). Nông nghiệp hữu cơ là xu hướng tất yếu, xong cách tiếp cận như thế nào ở Việt Nam vẫn đang là một vấn

đề đáng quan tâm hiện nay. Diện tích nông nghiệp hữu cơ ở nước ta còn khiêm tốn, tập trung ở một số tỉnh, thành phố như: Bến Tre, Hà Nội, Hòa Bình, Lâm Đồng, Thành phố Hồ Chí Minh, Hà Nam và Ninh Thuận,... Hiện nay, sản phẩm nông sản hữu cơ tiêu thụ chủ yếu trong nước và xuất khẩu đến thị trường các nước như: Nhật Bản, Anh, Hàn Quốc, Singapore và Nga,... Việt Nam đứng thứ 5 các quốc gia có diện tích nông nghiệp hữu cơ ở Châu Á. (Phát, 2022)

Cùng với sự phát triển nông nghiệp hữu cơ trên cả nước, Tuyên Quang cũng tham gia ứng dụng sản xuất theo mô hình này cụ thể là mô hình chuyển đổi trồng bưởi theo phương thức hữu cơ ở Huyện Yên Sơn. Đến năm 2022, tổng diện tích chuyển đổi là 62,3 ha, trong đó 35,7 ha bưởi, 26,6 ha cam (Sở NN&PTNT tỉnh Tuyên Quang số 929-CV ngày 6/12/2021). Dù diện tích chưa lớn, nhưng những năm qua hai mô hình này đã bước đầu thu được kết quả nhất định, từng bước quy chuẩn hóa sản phẩm để nâng cao giá trị và chất lượng. Tỉnh đã thực hiện hỗ trợ xây dựng tem truy xuất nguồn gốc cho sản phẩm cam hữu cơ và duy trì áp dụng dán tem QR truy xuất nguồn gốc 100 %. Tuy nhiên, theo Chi cục Trồng trọt và Bảo vệ thực vật Tuyên Quang, mô hình chuyển đổi sản xuất nông nghiệp hữu cơ cam trên địa bàn tỉnh hiện còn gặp không ít khó khăn. Quy mô sản xuất hữu cơ còn mang tính nhỏ, lẻ, tự phát; mô hình chuyển đổi chưa thu được nhiều hiệu quả để tuyên truyền, nhân rộng; sản phẩm sản xuất ra chưa có thị trường lớn tiêu thụ, còn ít người biết đến sản phẩm cam hữu cơ của địa phương. Số doanh nghiệp, Hợp tác xã tham gia sản xuất, chế biến, tiêu thụ sản phẩm hoặc liên kết sản xuất, tiêu thụ với nông dân thông qua hợp đồng còn ít; xúc tiến thương mại, tìm kiếm thị trường tiêu thụ sản phẩm còn nhiều hạn chế... (Việt, 2022)

Do vậy, việc đánh giá hiệu quả sản xuất của việc chuyển đổi sản xuất bưởi từ phương pháp thông thường sang sản xuất hữu cơ là cần thiết. Trên cơ sở đó, có căn cứ để khuyến khích người dân nhân rộng mô hình, đề ra hướng phát triển và các chính sách cần thiết để thúc đẩy sản xuất nông nghiệp hữu cơ đối với sản phẩm bưởi nói riêng và sản xuất nông nghiệp hữu cơ nói chung trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Thu thập tài liệu, số liệu, thông tin

Các dữ liệu thứ cấp có liên quan đến đề tài được thu thập từ Phòng Nông nghiệp huyện, Sở NN&PTNT tỉnh Tuyên Quang, Niên giám Thống kê, từ các báo cáo về tình hình phát triển kinh tế - xã hội của tỉnh, các công trình nghiên cứu khoa học, đề tài, dự án và bài báo khoa học có liên quan đã được công bố trong và ngoài nước thời gian qua.

Dữ liệu sơ cấp được thu thập thông qua phương pháp điều tra có sử dụng bảng hỏi. Đối tượng được điều tra là các hộ nông dân trồng bưởi theo phương pháp hữu cơ và các hộ trồng bưởi theo phương pháp thông thường. Số liệu thứ cấp sau khi được thu thập về được hệ thống hóa và sắp xếp theo các nội dung nghiên cứu phân tích. Số liệu sơ cấp được xử lý bằng các phần mềm máy tính như Excel.

2.2 Xử lý và phân tích số liệu, thông tin

Các phương pháp phân tích chủ yếu được sử dụng trong nghiên cứu này bao gồm phương pháp thống kê mô tả, phân tích so sánh, hạch toán kinh tế.

- Phương pháp thống kê mô tả được sử dụng để phân tích hiệu quả của việc trồng bưởi hữu cơ, phân tích diễn biến diện tích; năng suất và sản lượng bưởi hữu cơ; giá thành sản phẩm; doanh thu tiêu thụ qua các năm. Các số liệu tuyệt đối, tương đối được tìm hiểu và thể hiện rõ các nội dung phân tích.

- Phương pháp phân tích so sánh được sử dụng để xác định mức độ biến động của các chỉ tiêu phân tích như: diện tích trồng; năng suất và sản lượng khai thác; giá thành sản phẩm; doanh thu tiêu thụ bưởi được sản xuất theo hướng nông nghiệp hữu cơ so với sản xuất bưởi theo phương pháp thông thường.

- Phương pháp hạch toán kinh tế dùng để hạch toán chi phí sản xuất qua từng thời kỳ; xác định kết quả và hiệu quả sản xuất bưởi theo hướng nông nghiệp hữu cơ. Hạch toán kết quả và hiệu quả sản xuất: Tiến hành tính sản lượng bưởi hữu cơ thực tế thu hoạch đối với diện tích đất trồng trong giai đoạn kinh doanh của hộ điều tra. Trên cơ sở tổng hợp các số liệu thu thập được, tiến hành tính toán các chỉ tiêu đánh giá kết quả và hiệu quả sản xuất như: giá trị sản xuất (GO); Doanh thu bán hàng hóa (DT); Chi phí trung gian (IC); Giá trị gia tăng (VA); Thu nhập hỗn hợp (MI); Lợi nhuận (LN),...

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1 Thực trạng sản xuất bưởi hữu cơ trên địa bàn Tỉnh Tuyên Quang.

Diện tích bưởi toàn tỉnh là 3.681 ha, trong đó riêng huyện Yên Sơn chiếm tới 3.024 ha, diện tích cho sản phẩm là 679 ha; năng suất bình quân toàn tỉnh đạt 89,7 tạ/ha, sản lượng 6.097 tấn. Diện tích bưởi được sản xuất theo tiêu chuẩn, quy chuẩn là 39,4 ha, trong đó: Sản xuất theo tiêu chuẩn VietGAP 10 ha; sản xuất hữu cơ 29,4 ha. Năm 2019, mô hình sản xuất bưởi hữu cơ được triển khai xây dựng tại xã Phúc Ninh, huyện Yên Sơn; có 19 hộ/07 nhóm sản xuất được công nhận chuyển đổi theo tiêu chuẩn PGS với diện tích 29,4 ha bưởi; sản lượng bưởi quả đạt tiêu chuẩn xuất vườn đạt trên 8,0 vạn quả. Đã có 2.700 quả bưởi được dán tem truy xuất nguồn gốc bán ra thị trường với giá 25.000 đồng/quả, cao hơn giá sản xuất thông thường từ 1,5-2 lần.

Năm 2016, bưởi Phúc Ninh được Cục Sở hữu trí tuệ (Bộ Khoa học và Công nghệ) cấp giấy chứng nhận nhãn hiệu tập thể. Cây bưởi đặc sản Phúc Ninh đã có vị thế mới, khách hàng trong và ngoài tỉnh biết tới, ưa chuộng và tin dùng. Thương lái ở các tỉnh như Hà Nội, Vĩnh Phúc, Hải Phòng, Bắc Ninh đổ về đây, tấp nập người mua, kẻ bán. Vùng bưởi các xã Phúc Ninh, Quý Quân, Thắng Quân, huyện Yên Sơn mỗi năm cho người dân địa phương thu về gần 300 tỷ đồng.

Cùng với Trung Trục, các xã Kiến Thiết, Lục Hành, Phúc Ninh, Chiêu Yên, Thắng Quân đều nằm trong vùng quy hoạch trồng cây ăn quả theo hướng hàng hóa của huyện Yên

Sơn cũng đã mang lại hiệu quả. Theo thống kê của Phòng Nông nghiệp và Phát triển nông thôn huyện Yên Sơn, vùng cây ăn quả của huyện đã đạt mục tiêu trên 4.000 ha, trong đó nhiều diện tích đã áp dụng quy trình sản xuất theo tiêu chuẩn VietGAP, hữu cơ.

Tham gia mô hình bưởi hữu cơ tại xã Phúc Ninh, các hộ dân được hướng dẫn cách xây dựng quy chế hoạt động của nhóm; xây dựng kế hoạch sản xuất nông hộ, ghi chép sổ nhật ký theo dõi sản xuất. Thay vì bón phân, sử dụng thuốc bảo vệ thực vật hóa học, các hộ dân được hướng dẫn cách ủ phân hữu cơ có bổ sung chế phẩm vi sinh; ngâm ủ đống tương, cá, chuối bằng chế phẩm vi sinh để làm phân bón bổ sung; chế biến thuốc thảo mộc để phòng trừ dịch hại cho cây trồng. Trồng bưởi theo mô hình này ngoài việc tuân thủ tốt việc đảm bảo an toàn vệ sinh thực phẩm thì các công đoạn trồng, chăm sóc cũng kỹ lưỡng hơn.

3.2 Kết quả và hiệu quả sản xuất bưởi hữu cơ

3.2.1 Chi phí sản xuất bưởi hữu cơ

Đầu vào đóng vai trò rất quan trọng trong quá trình sản xuất nông nghiệp. Để biết sản xuất nông nghiệp có đang sinh lợi nhuận hay không thì hộ dân phải kiểm soát và nắm được rõ những chi phí cho từng hạng mục.

Bảng 1. Chi phí sản xuất bưởi thường và bưởi hữu cơ của các hộ điều tra

*(Tính bình quân cho 1 ha trồng bưởi)
ĐVT: nghìn đồng*

Chỉ tiêu	Trồng bưởi thường (1) (n = 30)	Trồng bưởi hữu cơ (2) (n = 30)	So sánh 2-1
1. Phân bón	19.288,82	44.684,76	25.395,94
2. Thuốc bảo vệ thực vật	5.810,67	2.061,80	- 3.748,87
3. Chi phí thuê lao động	65,27	68,37	3,1
4. Tổng số tiền	25.164,76	46.814,93	21.650,17

(Nguồn: Tổng hợp số liệu điều tra, 2023)

Bảng 1 thể hiện chi phí sản xuất trồng bưởi của hai nhóm sản xuất theo phương pháp thông thường và theo phương pháp hữu cơ. Nhìn chung, chi phí sản xuất của nhóm bưởi hữu cơ cao hơn đáng kể so với nhóm bưởi thường. Cụ thể, tổng chi phí bình quân của nhóm hộ hữu cơ khoảng 46,8 triệu/hộ trong khi nhóm hộ thường chỉ dành khoảng 25,1 triệu/hộ. Nhóm sản xuất tốn nhiều chi phí nhất của nhóm bưởi hữu cơ là phân bón, khoảng 44,7 triệu/hộ. Đây là loại đầu vào không thể thiếu và đóng vai trò quan trọng đối với nhóm hộ hữu cơ.

Theo kết quả điều tra, trong số các hộ trồng bưởi theo phương pháp hữu cơ, không có bất kỳ hộ hữu cơ nào dùng thuốc bảo vệ thực vật, thuốc trừ sâu, thuốc diệt cỏ trong quá trình sản xuất mà các hộ đã tuân thủ dùng các loại chế phẩm sinh học. Về cơ bản, số lượng các chi

tiêu sản xuất của nhóm hộ thường ít hơn đáng kể so với nhóm hộ hữu cơ. Phần lớn sử dụng các loại phân bón kích thích và thuốc bảo vệ thực vật. Tuy nhiên, nhóm hộ hữu cơ lại tốn nhiều công và chi phí thuê lao động hơn nhóm bưởi thường do đặc thù sản xuất theo hướng hữu cơ phải liên tục chăm sóc, theo dõi tình hình sâu bệnh hại để hộ có thể kịp thời có biện pháp xử lý.

3.2.2 Hiệu quả kinh tế sản xuất bưởi hữu cơ

Năm 2016, bưởi Phúc Ninh được Cục Sở hữu trí tuệ (Bộ Khoa học và Công nghệ) cấp giấy chứng nhận nhãn hiệu tập thể. Cây bưởi đặc sản Phúc Ninh đã có vị thế mới, khách hàng trong và ngoài tỉnh biết tới, ưa chuộng và tin dùng. Tháng 3/2019, Hiệp hội Nông nghiệp hữu cơ Việt Nam đã phối hợp với Hội Nông nghiệp hữu cơ Tuyên Quang triển khai mô hình bưởi hữu cơ chuyển đổi tại xã Phúc Ninh, huyện Yên Sơn (Đào Thanh, 2020). Bảng 2 trình bày kết quả và hiệu quả kinh tế sản xuất bưởi hữu cơ so với bưởi thông thường.

Bảng 2. Kết quả và hiệu quả kinh tế sản xuất bưởi thường và bưởi hữu cơ của hộ

(Tính bình quân cho 1 ha)

Chỉ tiêu	ĐVT	Trồng bưởi thường (1)	Trồng bưởi hữu cơ (2)	So sánh (2-1)
I. Kết quả				
1.1 Giá trị SX (GO)	1.000Đ	77.739,82	102.901,82	25.162
1.2 Chi phí TG (IC)	1.000Đ	25.099,49	47.548,10	22.448,61
1.3 Giá trị GT (VA)	1.000Đ	52.640,33	55.353,72	2.713,39
1.4 Thu nhập HH (MI)	1.000Đ	48.967,00	49.818,72	81,72
1.5 Công LĐGD	Công	65,27	68,37	3,1
II. Hiệu quả				
2.1 Hiệu quả chi phí				
GO/IC	Lần	3,10	2,16	-0,94
VA/IC	Lần	2,10	1,16	-0,94
MI/IC	Lần	1,95	1,05	-0,9
2.2. Hiệu quả lao động				
GO/Công LĐGD	1.000Đ/Công	1.191,05	1.505,07	314,02
VA/Công LĐGD	1.000Đ/Công	806,50	809,62	3,12
MI/Công LĐGD	1.000Đ/Công	750,22	728,66	-21,56

(Nguồn: Tổng hợp số liệu điều tra, 2023)

Qua bảng số liệu ta thấy, giá trị sản xuất tính bình quân mỗi ha trồng bưởi hữu cơ thu được khoảng 102.9 triệu đồng/ha cao hơn 25,1 triệu đồng/ha so với trồng bưởi thường. Tuy

nhiên, chi phí bỏ ra cho 1ha trồng bưởi hữu cơ lại cao hơn khoảng 22,4 triệu đồng/ ha so với 1ha bưởi thường. Do đó, giá trị sản xuất và thu nhập hỗn hợp so với chi phí của vườn bưởi trồng theo phương pháp hữu cơ lại thấp hơn so với vườn bưởi trồng theo phương pháp thông thường. Nguyên nhân này là do hiện tại giá bưởi hữu cơ chưa cao, thời gian tới khi bưởi hữu cơ vào được hệ thống siêu thị, cửa hàng sạch thì lúc đó sản xuất bưởi hữu cơ sẽ rất hiệu quả. Có thể thấy đây là mô hình tiềm năng cần phát triển.

3.3. Hạn chế và khó khăn trong sản xuất bưởi hữu cơ

Qua kết quả điều tra thu thập được, những hộ trồng bưởi hữu cơ đều xuất phát điểm từ những hộ trồng bưởi thường. Có 6 khó khăn chính được liệt kê ở bảng 3. Được nhắc đến nhiều nhất là vấn đề về thị trường tiêu thụ. Hầu hết người dân khẳng định rằng sản xuất bưởi hữu cơ tốn rất nhiều công chăm sóc và chi phí. Chính vì vậy, giá bán bưởi hiện tại chưa thật sự tương xứng với công chăm sóc mà hộ bỏ ra trong quá trình sản xuất.

Đối với hộ hữu cơ, có ba khó khăn chính được hộ đề cập đến nhiều. Khó khăn thứ nhất về đầu vào không có sẵn trên thị trường chiếm 60%. Đa số các hộ trồng bưởi hữu cơ phải đi xa khu vực xã để tìm kiếm những vật tư đầu vào phục vụ cho sản xuất hữu cơ. Khó khăn tiếp theo của hộ là chất lượng sản phẩm bán có sẵn không đảm bảo, chiếm 46%. Khó khăn thứ ba là kỹ thuật canh tác hữu cơ khó hơn so với sản phẩm thường, chiếm 40%. Bên cạnh đó, việc cải tạo vườn từ bưởi thường sang bưởi hữu cơ trong quá trình chuyển đổi là rất phức tạp. Cây bưởi đang quen với việc có sự can thiệp của phân bón hóa học và thuốc BVTV nên khi chuyển sang hữu cơ cây bưởi rất yếu, dễ bị sâu bệnh phá hoại, có những cây giảm đáng kể sản lượng khi thu hoạch. Một số hộ phải chặt bỏ những cây quá yếu và trồng mới lại, sản phẩm đầu vào không có sẵn trên thị trường, chất lượng sản phẩm có sẵn không đảm bảo, canh tác sản phẩm sản phẩm hữu cơ khó hơn so với sản phẩm thường, giá đầu vào cao hơn so với giá sản xuất thường, cải tạo vườn bưởi thường sang hữu cơ còn phức tạp.

Bảng 3. Khó khăn trong sản xuất bưởi hữu cơ của các hộ điều tra

Chỉ tiêu	Số lượng (n = 30)	Tỷ lệ (%)
1. Sản phẩm đầu vào không có sẵn trên thị trường	18	60,00
2. Chất lượng sản phẩm có sẵn không đảm bảo	16	46,67
3. Canh tác sản phẩm sản phẩm hữu cơ khó hơn so với sản phẩm thường	12	40,00
4. Giá đầu vào cao hơn so với giá sản xuất thường	10	33,33
5. Cải tạo vườn bưởi thường sang hữu cơ	8	26,67
6. Bảo quản sản phẩm hữu cơ khó hơn so với sản phẩm thường	2	6,67

Nguồn: Tổng hợp số liệu điều tra, 2023

Giá bán bưởi hữu cơ hiện còn tập là do là sản phẩm bưởi hữu cơ chưa xây dựng được thương hiệu, khó có thể phân biệt được quả bưởi trồng theo phương pháp hữu cơ và phương pháp thông thường.

4. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Sản xuất nông nghiệp hữu cơ đang là xu hướng được nhiều địa phương triển khai thực hiện. Đối với tỉnh Tuyên Quang, đây là một trong những nội dung quan trọng trong thực hiện Đề án cơ cấu lại ngành nông nghiệp. Dù vẫn còn nhiều khó khăn, thách thức, nhưng bước đầu mô hình sản xuất cam, bưởi hữu cơ của tỉnh đã được các địa phương và người dân quan tâm thực hiện. Trong giai đoạn 2018 – 2022, diện tích trồng và diện tích thu hoạch bưởi trồng theo phương pháp hữu cơ đã tăng lên rõ rệt.

Nghiên cứu đã tiến hành đánh giá tổng quan và chi tiết về hiệu quả sản xuất của mô hình sản xuất bưởi hữu cơ. Nhằm khuyến khích người dân mở rộng phát triển mô hình nông nghiệp hữu cơ, chính quyền tỉnh Tuyên Quang hỗ trợ giúp đỡ người nông dân tham gia các lớp tập huấn, hướng dẫn kỹ thuật canh tác chăm sóc cây trồng, cải tạo đất, hỗ trợ vật tư đầu vào, kết nối tiêu thụ sản phẩm. Đánh giá chung có thể thấy các mô hình bưởi hữu cơ đem lại hiệu quả về mặt kinh tế cao cho các hộ sản xuất so với sản xuất theo phương pháp truyền thống.

Dù đã thành công bước đầu xong các mô hình sản xuất nông nghiệp hữu cơ của tỉnh còn tồn tại một số khó khăn nhất định, đó là: Thiếu vốn đầu tư trồng và chăm sóc vườn cây bưởi. Tồn thất lớn do gặp phải dịch bệnh, thiên tai bão, lũ,... Chế phẩm sinh học giá cao nên không mua được và cũng không có sẵn trên thị trường mà tự pha chế thuốc thì chất lượng không đảm bảo. Tồn nhiều công lao động để chăm sóc từ làm cỏ, bón phân, tía cành đến thu hoạch sản phẩm. Nhiều sâu bệnh, năng suất thấp dẫn đến thu nhập thấp khiến các hộ gặp khó khăn trong xoay vòng vốn sản xuất. Thị trường dành cho sản phẩm cam bưởi hữu cơ chưa thực sự lớn và ổn định. Các hộ sản xuất hữu cơ rải rác tại các xã, chưa hình thành vùng sản xuất tập trung quy mô lớn. Những khó khăn này là nguyên nhân dẫn tới nhiều hộ đắn đo không muốn chuyển đổi sang sản xuất hữu cơ.

Các biện pháp hữu hiệu nhằm thúc đẩy sản xuất bưởi theo hướng nông nghiệp hữu cơ tại Tuyên Quang bao gồm: Tuyên truyền nâng cao nhận thức cho người dân về tổ chức sản xuất tuân theo quy luật của thị trường, xu thế của người tiêu dùng là sử dụng sản phẩm sạch, ngon, đảm bảo an toàn, có truy xuất nguồn gốc rõ ràng. Nâng cao năng lực hoạt động của Hội nông nghiệp hữu cơ Tuyên Quang. Kết nối, tìm kiếm nguồn vật tư đầu vào đảm bảo theo tiêu chuẩn để hỗ trợ phát triển, mở rộng diện tích sản xuất hữu cơ. Tăng cường tổ chức các lớp tập huấn cho nông dân sản xuất nông nghiệp hữu cơ. Đẩy mạnh hoạt động khoa học công nghệ, phát triển nông nghiệp hữu cơ, áp dụng công nghệ số để nâng cao chất lượng, giá trị sản phẩm. Hoạt động quảng bá, xúc tiến thương mại cho sản phẩm bưởi hữu cơ. Tăng cường công tác xúc tiến thương mại, kết nối đưa các sản phẩm bưởi hữu cơ vào các trung tâm thương mại, hệ thống siêu thị, kết nối với các doanh nghiệp trong và ngoài nước đến tỉnh

Tuyên Quang tìm hiểu cơ hội đầu tư, liên doanh, liên kết tổ chức sản xuất. Hoàn thiện và tăng cường các chính sách khuyến khích phát triển sản xuất hữu cơ như chính sách tín dụng, chính sách đất đai...

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được hỗ trợ bởi Trường Đại học Tân Trào.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Dương Thị Huyền Trang, N. N. (2018). Phân tích biến động hiệu quả kinh tế trồng bưởi diên tại xã Tân Quang, thành phố sông công, tỉnh Thái Nguyên. Tạp chí kinh tế và quản trị kinh doanh số 08.
- [2] Hồng, N. X. (2019). Nông nghiệp hữu cơ triển vọng thách thức và giải pháp. NXB Tài chính.
- [3] Nghĩa, N. Đ., Minh, N. T., & Thao, P. P. (2016). Technology trend analysis report: Trends and development of organic agriculture and cleaning agricultural products production in Vietnam. Ho Chi Minh City: Center for Science & Technology Information and Statistics.
- [4] Karipidis, P., & Karypidou, S. (2021). Factors that Impact Farmers' Organic Conversion Decisions. *Sustainability*, 2-24.
- [5] Phat, C. T. (2022). Organic farming: Current situation and development directions in Vietnam. Available online: <http://tapchimattran.vn/kinh-te/nong-nghiep-huu-co-thuc-trang-va-mot-so-huong-phat-trien-tai-viet-nam-43780.html>. Access on 21/2/2022.
- [6] Department of Agriculture and Rural Development of Tuyen Quang PROVINCE, 2021, *Report on results of agricultural, forestry-fishery production and rural development in 2021; Orientations and Tasks in 2022*. Report No 512/BC-SNN on 17/12/2021.
- [7] Dao Thanh & Van Thuong (2022). *Organic farming in the process of maintaining momentum*. Available online: <https://nongsanviet.nongnghiep.vn/nong-nghiep-huu-co-van-dang-giai-doan-chay-da-d325284.html>. Access on 13/6/2022.
- [8] FAO. (2022). What are the environmental benefits of organic agriculture? Available online: <https://www.fao.org/organicag/oa-faq/oa-faq6/en/> access on 12/12/2022.
- [9] M. Hubera, E. (2011). Organic food and impact on human health: Assessing the status quo and prospects of research. *NJAS-Wageningen Journal of Life Sciences*, 103-109.
- [10] Viet, B. N. (2022). *Organic farming is still in momentum process*. Available online: <https://nongsanviet.nongnghiep.vn/nong-nghiep-huu-co-van-dang-giai-doan-chay-da-d325284.html> access on 13/6/2022

HOÀN THIỆN CÔNG TÁC KẾ TOÁN CHI PHÍ SẢN XUẤT VÀ GIÁ THÀNH VIÊN NÉN NĂNG LƯỢNG TRONG CÔNG TY CỔ PHẦN VIÊN NÉN AN THỊNH TUYẾN QUANG

Hà Thị Thu Uyên, Nguyễn Minh Diễm, Nguyễn Thị Kim Ngân
Khoa Kinh tế Quản trị kinh doanh - Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Vai trò của kế toán chi phí sản xuất và giá thành sản phẩm đang ngày càng trở nên quan trọng, bởi nó giúp doanh nghiệp xác định được chính xác đối tượng hạch toán chi phí sản xuất, đối tượng tính giá thành sản phẩm, đồng thời, giúp doanh nghiệp vận dụng các phương pháp kế toán để tập hợp và phân bổ chi phí sản xuất, tính được giá thành sản phẩm phù hợp với mô hình sản xuất và đặc điểm quy trình công nghệ của doanh nghiệp. Do vậy, việc nghiên cứu và đề xuất các giải pháp Hoàn thiện công tác kế toán chi phí sản xuất và giá thành sản phẩm trong doanh nghiệp sản xuất viên nén năng lượng là hết sức cần thiết.

Từ khóa: chi phí sản xuất, kế toán chi phí sản xuất, doanh nghiệp sản xuất.

FINISHING THE ACCOUNTING OF PRODUCTION COSTS AND ENERGY COMPRESSION MEMBERS IN AN THIEN QUANG COMPRESSION JOINT STOCK COMPANY

Abstract:

The role of accounting for production costs and product costs is becoming increasingly important, because it helps businesses accurately determine the object of production cost accounting, the object of product costing, and the cost of products. help enterprises apply accounting methods to collect and allocate production costs, calculate product costs in accordance with the production model and technological process characteristics of the enterprise. Therefore, it is very necessary to research and propose solutions to improve the accounting of production costs and product costs in energy tablet manufacturing enterprises.

Keywords: production cost, production cost accounting, manufacturing enterprises.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo nghiên cứu của Carmona và cs. (2013) đã phân tích hệ thống kế toán chi phí sản xuất tại một nhà máy thuốc lá lớn ở Tây Ban Nha (Nhà máy Thuốc lá Hoàng gia, RTF). Nghiên cứu xem xét các đặc điểm của hệ thống chi phí và vai trò của thực hành kế toán chi phí như một chế độ kỷ luật tại RTF. Nghiên cứu khẳng định vai trò quan trọng của kế toán chi phí trong việc hợp lý hóa quy trình sản xuất nhằm cắt giảm chi phí cho doanh nghiệp. [1]

Li và cs. (2018) đã chứng minh ảnh hưởng của chi phí sản xuất trong cải tiến chất lượng sản phẩm, khi chi phí sản xuất thấp sẽ hạn chế cải tiến chất lượng sản phẩm và ngược lại. Nghiên cứu cho rằng, cả hai kết quả đều không có lợi cho doanh nghiệp, theo đó, nhóm tác giả đã đề xuất các giải pháp nhằm tối ưu chi phí sản xuất nhưng vẫn đảm bảo cải tiến chất lượng sản phẩm. [3]

Trong nghiên cứu của Nguyễn Thị Ngọc (2013), tác giả đã trình bày cơ sở lý luận chung và thực trạng về kế toán chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm may mặc. Doanh nghiệp thực hiện việc sản xuất theo đơn đặt hàng nhưng lại không hạch toán theo đơn đặt hàng mà toàn bộ sản phẩm Hoàn thành cuối kỳ đều được xác định giá thành dù đơn hàng chưa sản xuất xong. Qua nghiên cứu, tác giả đã chỉ ra các ưu điểm, nhược điểm trong công tác kế toán chi phí sản xuất và giá thành sản phẩm của Công ty, đồng thời đưa ra một số giải pháp Hoàn thiện dưới góc độ kế toán tài chính. [2]

Nghiên cứu của Trần Thiệu Trang (2018), tác giả đã khái quát được cơ sở lý luận về kế toán chi phí sản xuất và giá thành sản phẩm trong doanh nghiệp xây lắp, phân tích và đánh giá được thực trạng công tác kế toán này tại Công ty TNHH Đầu tư Quảng Long Thanh Hóa, đồng thời, phân tích được điểm mạnh, điểm yếu để làm căn cứ đề xuất các giải pháp Hoàn thiện kế toán chi phí sản xuất và giá thành sản phẩm tại Công ty TNHH Đầu tư Quảng Long Thanh Hóa.[4]

Tổng quan tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước mà tác giả được biết cho thấy đã có nhiều nghiên cứu liên quan đến công tác kế toán chi phí sản xuất và giá thành sản phẩm, tuy nhiên chưa có đề tài nào nghiên cứu tại doanh nghiệp hoạt động trong lĩnh vực sản xuất viên nén năng lượng.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Đây là nghiên cứu tổng quan, trên cơ sở các tài liệu đã được công bố ở trong và ngoài nước, bài viết tổng hợp và phát triển cơ sở lý luận và thực tiễn về kế toán chi phí sản xuất trong doanh nghiệp. Sử dụng phương pháp thu thập dữ liệu, xử lý dữ liệu để nghiên cứu và tìm hiểu về Công ty Cổ phần sản xuất viên nén An Thịnh Tuyên Quang. Từ đó rút ra được ưu điểm, hạn chế của công ty và đưa ra các một số các giải pháp nhằm Hoàn thiện công tác kế toán chi phí và giá thành cho viên nén năng lượng tại Công ty.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Thực trạng công tác kế toán chi phí sản xuất và giá thành viên nén năng lượng tại Công ty Cổ phần sản xuất viên nén An Thịnh Tuyên Quang

3.1.1. Đối tượng tập hợp chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm

Là một doanh nghiệp hoạt động chủ yếu trong lĩnh vực sản xuất, doanh nghiệp sẽ có những căn cứ riêng để xác định được đối tượng và phương pháp tập hợp chi phí sản xuất ra sản phẩm.

Đối tượng kế toán chi phí sản xuất là phạm vi, giới hạn để tập hợp chi phí nhằm đáp ứng nhu cầu kiểm soát chi phí và tính giá thành sản phẩm. Thực chất của việc xác định đối tượng kế toán chi phí sản xuất là việc xác định giới hạn tập hợp chi phí hay xác định nơi phát sinh chi phí và nơi chịu chi phí.

Còn xác định đối tượng tính giá thành là việc xác định sản phẩm, bán thành phẩm, công việc, lao vụ Hoàn thành đòi hỏi phải tính giá thành một đơn vị. Đối tượng đó có thể là sản phẩm cuối cùng của quy trình sản xuất hay đang trên dây chuyền sản xuất tùy theo yêu cầu của chế độ hạch toán kinh tế mà doanh nghiệp đang áp dụng và quá trình tiêu thụ sản phẩm.

Để xác định đúng đắn đối tượng của kế toán chi phí sản xuất với đối tượng tính giá thành sản phẩm, ta cần căn cứ vào các yếu tố sau đây:

- Đặc điểm quy trình công nghệ sản xuất
- Loại hình sản xuất
- Yêu cầu và trình độ quản lý, tổ chức sản xuất kinh doanh

3.1.2. Kế toán tập hợp chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm

3.1.2.1. Kế toán chi phí nguyên vật liệu trực tiếp

+ Nội dung

Nội dung: Chi phí nguyên vật liệu trực tiếp (NVLTT) là toàn bộ chi phí nguyên vật liệu được sử dụng cho quá sản xuất để chế tạo sản phẩm của công ty. Chi phí NVLTT không bao gồm giá trị NVL sử dụng không hết nhập lại kho hoặc chuyển sang kỳ sau. Đối với ngành sản xuất viên nén năng lượng thì nguyên vật liệu trực tiếp để sản xuất ra sản phẩm là: Gỗ.

+ Phương pháp tập hợp chi phí nguyên vật liệu mà hiện nay công ty đang áp dụng là phương pháp trực tiếp.

+ Quy trình hạch toán

Đối với vật liệu xuất kho, giá thực tế của nguyên vật liệu chính là giá xuất kho, giá mua không bao gồm các khoản mục chi phí khác như: chi phí vận chuyển, bốc dỡ,...và các chi phí này sẽ được hạch toán vào chi phí sản xuất chung.

Hàng ngày, kế toán sẽ căn cứ vào các chứng từ như phiếu xuất kho (PXK), phiếu nhập kho (PNK) để hạch toán ghi vào sổ chi tiết.

Cuối tháng căn cứ vào các chứng từ xuất bán hàng, kế toán sẽ lập các chứng từ về phòng kế toán. Tại đây kế toán kho sẽ kiểm tra tính hợp pháp, đúng đắn của chứng từ chuyển đến rồi lập chứng từ hạch toán.

3.1.2.2. Kế toán chi phí nhân công trực tiếp

+ Nội dung:

Chi phí nhân công trực tiếp (NCTT) tại công ty bao gồm các khoản mục chi phí sau: Toàn bộ tiền lương, tiền công, các khoản phụ cấp cho nhân công trực tiếp sản xuất tại Công ty. Các khoản đó sẽ không bao gồm các khoản trích theo lương như BHYT, BHTN, KPCĐ, BHXH của các công nhân trực tiếp sản xuất, cũng như lương và các khoản trích theo lương của nhân viên quản lý. Hiện nay, lực lượng lao động tại Công ty đều là công nhân chính thức.

Hiện nay Công ty áp dụng hình thức trả lương là: Chuyển khoản và thanh toán bằng tiền mặt

+ Phương pháp kế toán tập hợp và phân bổ chi phí NCTT:

Đầu tháng, mỗi công nhân trong Công ty được phát một bảng theo dõi năng suất sản xuất hàng ngày. Mỗi ngày, công nhân sẽ tự theo dõi công việc của mình qua bảng theo dõi. Đến cuối tháng, tổ công nhân sẽ tổng hợp gửi kế toán để tính lương.

Lương công nhân = Tổng số ngày công x giá công của 1 ngày

Kế toán sử dụng tài khoản 154 để tập hợp vào chi phí nhân công trực tiếp phát sinh trong quý.

+ Quy trình hạch toán:

Dựa vào bảng chấm công cho các công nhân sản xuất, căn cứ vào đó, kế toán sẽ tiến hành tổng hợp số liệu định khoản, lập chứng từ ghi sổ và phản ánh vào các sổ liên quan.

3.1.2.3. Kế toán chi phí sản xuất chung

+ Nội dung:

Để theo dõi chi phí sản xuất chung, kế toán sử dụng tài khoản 154. Đối với các chi phí của nhân viên phân xưởng bao gồm: Tiền lương, và các khoản khác theo quy định. Đối với các nhân viên thì mỗi nhân viên sẽ có một hệ số công việc và hệ số này thì do giám đốc quy định. Đối với các khoản trích cũng tương tự như công nhân trực tiếp sản xuất. Từ đó, kế toán sẽ căn cứ vào bảng chấm công của từng nhân viên và hệ số công việc của từng nhân viên để tính lương cho nhân viên. Bộ phận tổ chức căn cứ vào hệ số lương tính cho nhân công để xác định các khoản BHXH, BHYT, BHTN, KPCĐ. Tương tự như CP NCTT cuối kỳ lên chứng từ ghi sổ, sổ cái các tài khoản liên quan.

+ Phương pháp kế toán tập hợp và phân bổ chi phí sản xuất chung:

Kế toán sẽ tập hợp tất cả các chi phí theo phương pháp trực tiếp

Chi phí của bộ phận quản lý phân xưởng: bao gồm lương chính, các khoản phụ cấp bảo hiểm.

Chi phí khấu hao tài sản cố định: Đối với các tài sản thuộc quyền quản lý của bộ phận quản lý phân xưởng như: Nhà xưởng, máy sấy mùn cưa, phơi, hệ thống hút liệu, băng tải

B800, máy ép viên gỗ mùn của phơi bào,... thì chi phí khấu hao sẽ được tính cho quá trình sản xuất ra sản phẩm.

Cách tính khấu hao:

$$\text{Chi phí khấu hao tài sản cố định} = \text{Nguyên giá tài sản cố định} \times \text{Tỷ lệ khấu hao của từng loại TSCĐ}$$

+ Quy trình hạch toán: Chi phí sản xuất chung là chi phí chiếm tỷ trọng nhiều trong việc xác định giá thành của sản phẩm làm ra.

Trong tháng 10 chi phí sản xuất chung tại doanh nghiệp sản xuất ra sản phẩm viên nén năng lượng từ gỗ như sau: Căn cứ vào bảng thanh toán tiền lương cho bộ phận quản lý phân xưởng, bảng tính bảo hiểm xã hội, bảo hiểm y tế, kinh phí công đoàn cho các cán bộ nhân viên trong công ty, kế toán sẽ tập hợp lại số liệu và lập các chứng từ liên quan.

Sau khi thực hiện quá trình tập hợp các số liệu để vào chứng từ ghi sổ. Cuối kỳ, kế toán sẽ tiến hành kết chuyển chi phí sản xuất chung sang TK 911 để xác định kết quả kinh doanh trong quá trình sản xuất ra sản phẩm. Quá trình hạch toán và xử lý số liệu đều nằm trong sự quản lý và theo dõi của kế toán.

3.1.2.4. Kế toán tổng hợp chi phí sản xuất và giá thành sản phẩm

Cuối kỳ, công ty tính giá thành cho sản phẩm Hoàn thành dựa trên việc tập hợp các chi phí phát sinh như: Chi phí nguyên vật liệu trực tiếp, chi phí nhân công trực tiếp, chi phí dùng cho bộ phận kỹ thuật và chi phí sản xuất chung sang bên Nợ của Tài khoản 154.

Nếu trong quá trình sản xuất còn dở dang thì chi phí sản xuất kinh doanh dở dang sẽ được phản ánh vào số dư của TK 154.

Nếu trong quá trình sản xuất đã Hoàn thành, sản phẩm được xuất kho đem đi bán cho bên mua và được bên mua chấp nhận thanh toán thì kế toán sẽ kết chuyển chi phí sản xuất thực tế vào Tài khoản 632 “giá vốn hàng bán” để xác định được kết quả kinh doanh.

3.2. Đánh giá chung về công tác kế toán chi phí sản xuất và giá thành viên nén năng lượng tại Công ty cổ phần sản xuất viên nén An Thịnh Tuyên Quang.

3.2.1. Ưu điểm

Về tổ chức bộ máy kế toán: Được tổ chức tập trung, cấu trúc trực tuyến. Trong đó Kế toán trưởng là người đứng đầu và chịu trách nhiệm dưới sự lãnh đạo của giám đốc Công ty, là người chịu trách nhiệm và quản lý cao nhất trong phòng. Nhiệm vụ của kế toán trưởng là tổ chức điều hành công tác kế toán tài chính của Công ty, thực hiện việc tổng hợp, phân tích các nhân tố ảnh hưởng tới chi phí trong tháng so với định mức và đề xuất phương án giải quyết. Đội ngũ nhân viên kế toán được sắp xếp chuyên môn hóa theo các phần hành. Đó là

cấu trúc hợp lý và tăng tinh thần tự giác trong công việc của mỗi người, tăng hiệu quả công việc.

Về cách phân loại chi phí: Công ty phân loại chi phí theo từng khoản mục chi phí. Đây là một trong các cách tập hợp chi phí phù hợp với Công ty. Công ty thực hiện kế toán tập hợp chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm theo hình thức chứng từ ghi sổ, việc đó giúp công ty có thể kiểm soát được từng lần nhập, lần xuất nguyên vật liệu, hạn chế những thất thoát và lãng phí trong quá trình sản xuất ra thành phẩm.

Về việc theo dõi, hạch toán chi phí sản xuất cho sản phẩm được tổ chức rất chi tiết, các khoản mục chi phí có sổ chi tiết theo dõi riêng. Điều này tạo điều kiện thuận lợi trong việc cung cấp thông tin về chi phí một cách kịp thời cho các nhà quản lý.

Về phương pháp tính giá thành: Công ty tính giá thành theo phương pháp trực tiếp, đây là phương pháp tính giá thành rất phù hợp với đặc điểm tổ chức hiện nay, công tác tính giá thành được đơn giản nhưng vẫn đảm bảo kết quả cho từng sản phẩm ở độ chính xác cao.

3.2.2. Một số tồn tại, hạn chế

Bên cạnh những ưu điểm đạt được, trong những năm gần đây do chế độ kế toán có một số thay đổi, công tác kế toán của Công ty không tránh khỏi những khó khăn và vấp phải một số hạn chế cần khắc phục, đặc biệt trong công tác kế toán tập hợp chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm:

- Về chi phí NVL trực tiếp: Vẫn còn tình trạng lãng phí NVL, hao hụt và mất mát. NVL vẫn bị lưu kho quá lâu và chưa có hệ thống bảo quản NVL một cách khoa học.

- Về chi phí NCTT: Hiện nay, công ty vẫn chưa trích trước tiền lương nghỉ phép cho công nhân sản xuất.

- Về chi phí SXC: Cần phân bổ chi phí sản xuất chung theo nhiều tiêu thức chứ không nhất thiết phải theo một tiêu thức là doanh thu bởi việc phân bổ này, không chính xác cho từng sản phẩm.

- Về việc luân chuyển chứng từ: Chứng từ tại công ty không được tập hợp kịp thời dẫn đến dồn hết vào cuối tháng ảnh hưởng đến sự chính xác trong việc tập hợp chi phí đồng thời cũng ảnh hưởng đến việc cung cấp thông tin cho lãnh đạo và quá trình sản xuất kinh doanh.

- Với các sản phẩm hỏng thì công ty chưa hạch toán cụ thể và chi tiết nên khi gặp sự cố và cần cung cấp thông tin vẫn còn bị lúng túng trong việc xử lý vấn đề.

- Công cụ dụng cụ xuất dùng đều tính hết vào chi phí sản xuất sản phẩm mà không quan tâm đến giá trị công cụ dụng cụ là lớn hay nhỏ.

- Chưa áp dụng các biện pháp để tăng năng suất lao động trong quá trình sản xuất kinh doanh của doanh nghiệp, công việc bị sắp xếp tràn lan khiến cho việc trì trệ vẫn còn xảy ra.

3.2.3. Giải pháp Hoàn thiện

Một là, công ty cần hiện đại hóa công tác kế toán và đội ngũ kế toán:

- Công ty cần trang bị thêm các phương tiện giao tiếp thông tin liên lạc hiện đại và các phần mềm kế toán để tăng hiệu quả công việc, tiết kiệm thời gian tính toán cho các nhân viên kế toán, giúp việc cập nhật số liệu, đối chiếu, kiểm tra và lưu trữ hồ sơ tài liệu kế toán được dễ dàng hơn, đáp ứng được những thông tin nhanh chóng và chính xác nhất.

- Cần tăng cường đào tạo nhân viên: Đây là vấn đề quan tâm hàng đầu của mọi doanh nghiệp. Điều này sẽ giúp cho Công ty phát triển nhanh chóng và nâng cao chất lượng công việc. Với những nhân viên có trình độ tay nghề thấp, có thể cử nhân viên đi học, đào tạo thêm...

- Luôn cập nhật những chính sách và những quy định của Nhà nước trong công tác kế toán để áp dụng một cách hợp lý vào công ty.

Hai là, công ty cần tổ chức lại công tác hạch toán kế toán:

Việc hạch toán chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm được tập trung tại phòng kế toán của công ty. Nên có một tổ kế toán trực tiếp tại các phân xưởng thống kê trực tiếp, theo dõi, hạch toán chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm. Điều này sẽ giúp việc hạch toán được chi tiết, rõ ràng, đảm bảo được độ chính xác.

Ba là, chứng từ kế toán của các nghiệp vụ kinh tế phát sinh cần được tập hợp kịp thời:

Chứng từ là bằng chứng chứng minh các nghiệp vụ kinh tế phát sinh, làm căn cứ để kế toán quản lý chi phí và ghi sổ sách cho nên việc luân chuyển chứng từ là rất cần thiết. Tuy nhiên, chứng từ tại công ty không được tập hợp kịp thời dẫn đến dồn hết vào cuối tháng ảnh hưởng đến sự chính xác trong việc tập hợp chi phí đồng thời cũng ảnh hưởng đến việc cung cấp thông tin cho lãnh đạo và quá trình sản xuất kinh doanh.

Bốn là, kiểm soát chặt chẽ đối với các loại chi phí

Chi phí nguyên vật liệu trực tiếp: Chi phí NVL trực tiếp chiếm tỷ trọng khá lớn trong quá trình sản xuất kinh doanh đặc biệt là trong giá thành sản phẩm cho nên cần phải theo dõi chi phí này một cách chặt chẽ. Mỗi lần xuất dùng NVL, cần phải được kiểm kê thật chặt chẽ tránh việc hao hụt mất mát NVL. Để tiết kiệm chi phí nguyên vật liệu trực tiếp, quy trình sản xuất phải được liên tục, hạn chế tối đa thời gian lưu kho của NVL để đảm bảo được phẩm chất của NVL cũng như tiết kiệm được chi phí. Đồng thời, công ty nên có thêm hệ thống bảo quản để nguyên vật liệu lưu kho được đảm bảo về chất lượng cũng như giảm thiểu tối đa nguyên vật liệu bị hỏng.

Chi phí nhân công trực tiếp

+ Cần xem xét các chính sách về chế độ tiền lương cho công nhân như chế độ về phụ cấp, tiền thưởng, đãi ngộ để khuyến khích, động viên NLD góp phần nâng cao năng suất lao động.

+ Cần tạo ra môi trường lành mạnh, thuận lợi và sáng tạo để NLD có thể phát huy được hết khả năng lao động của họ.

+ Kế toán nên trích trước tiền lương nghỉ phép cho công nhân để tránh việc khi công nhân nghỉ sẽ ảnh hưởng đến chi phí nhân công trực tiếp.

Chi phí sản xuất chung

+ Chi phí sản xuất chung bao gồm: Chi phí sản xuất chung là một thành phần nằm trong chi phí sản xuất và là một trong những yếu tố quyết định đến giá thành sản phẩm. Chi phí sản xuất chung bao gồm: Chi phí nhân viên phân xưởng, chi phí vật liệu, chi phí dụng cụ sản xuất, chi phí khấu hao TSCĐ, chi phí dịch vụ mua ngoài và chi phí bằng tiền khác. Vì đây là chi phí gián tiếp để tạo ra sản phẩm. Do đó, cần tìm cách giảm chi phí này ở mức tối thiểu nhất, đồng thời nâng cao trình độ và năng lực của nhân viên quản lý.

+ Cần phân bổ chi phí sản xuất chung một cách hợp lý, có hiệu quả để có thể tính toán được chi phí và giá thành sản phẩm một cách chính xác nhất, không làm ảnh hưởng đến lợi nhuận và doanh thu của doanh nghiệp.

Năm là, cần sử dụng công cụ kế toán quản trị lồng ghép với công tác kế toán tài chính để tăng hiệu quả quản lý:

Tiến hành lập dự toán cho từng chi phí cụ thể để có thể so sánh thực tế và định mức tìm ra mức chênh lệch, xem xét mức độ ảnh hưởng của nhân tố tác động đến sự biến động của chi phí. Thông qua đó đưa ra các giải pháp, hướng giải quyết để khắc phục và quản lý chi phí, khai thác các khả năng một cách hợp lý và hiệu quả nhất.

Sáu là, về việc hạch toán công cụ dụng cụ: Tại Công ty, công cụ dụng cụ xuất dùng đều tính hết vào chi phí mà không quan tâm đến giá trị công cụ dụng cụ là lớn hay nhỏ. Cách thức hạch toán như vậy là chưa hợp lý khiến cho chi phí sẽ không chính xác và ảnh hưởng đến việc quản lý công cụ dụng cụ.

Bảy là, về việc hạch toán các khoản trích theo lương: Cần theo dõi sự thay đổi các chế độ chính sách của Nhà nước về các khoản trích theo lương để nắm bắt, vận dụng kịp thời vào công ty. Cần chi trả các khoản bảo hiểm xã hội một cách chính xác cho người lao động khi họ bị mất khả năng lao động, nghỉ ốm đau, thai sản,...

4. KẾT LUẬN

Kế toán chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm là một trong những thành phần hết sức quan trọng trong bộ máy kế toán, là công cụ cung cấp thông tin về chi phí, giá thành cho các cơ quan Nhà nước và cho nhà quản lý. Xác định được vai trò quan trọng của kế toán chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm trong các doanh nghiệp sản xuất, tôi đã tập trung nghiên cứu đề tài: "Hoàn thiện công tác kế toán chi phí sản xuất và giá thành viên nén năng lượng trong Công ty cổ phần sản xuất viên nén An Thịnh Tuyên Quang". Theo như mục tiêu đã đặt ra ban đầu đề tài đã đạt được những kết quả sau đây:

Thứ nhất: Đề tài đã khái quát được cơ sở lý luận về kế toán chi phí sản xuất và giá thành sản phẩm trong doanh nghiệp sản xuất.

Thứ hai: Đề tài đã phân tích và nêu lên được thực trạng công tác kế toán chi phí sản xuất và giá thành viên nén năng lượng tại Công ty cổ phần sản xuất viên nén An Thịnh Tuyên Quang.

Thứ ba: Đề tài đã nêu lên được cơ sở đề xuất các giải pháp, khuyến nghị và các giải pháp giúp Hoàn thiện công tác kế toán chi phí sản xuất và giá thành viên nén năng lượng tại Công ty cổ phần sản xuất viên nén An Thịnh Tuyên Quang.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Carmona, S., Ezzamel, M., & Gutiérrez, F. (2013). Control and cost accounting practices in the Spanish Royal Tobacco Factory. *Accounting, Organizations and Society*, 22(5), 411-446.
- [2] Li, G. R., & Zhang, W. (2018). When remanufacturing meets product quality improvement: The impact of production cost. *European Journal of Operational Research*, 271(3), 913-925.
- [3] Ngọc, N. T. (2013). Luận văn thạc sĩ: "Hoàn thiện kế toán chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm theo yêu cầu quản trị tại Công ty Cổ phần SSV", Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
- [4] Trang, T. T. (2018). Luận văn thạc sĩ: "Kế toán chi phí sản xuất và tính giá thành sản phẩm xây lắp tại công ty TNHH Đầu tư Quảng Long Thanh Hóa". Hà Nội: Đại học Lao động Xã hội.

KHẢO SÁT PHƯƠNG PHÁP HỌC SÂU CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC, TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

Đinh Ngọc Trâm, Cà Thị Ngân, Trần Thu Hoài

Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Một trong những khảo sát gần đây đã được tiến hành để tìm hiểu phương pháp học sâu của sinh viên ngành giáo dục tiểu học. Kết quả cho thấy rằng hầu hết các sinh viên đều đã nghe về học sâu và một số kỹ thuật học sâu cụ thể như mạng nơ-ron và học tăng cường. Tuy nhiên, chỉ có một số sinh viên có thể áp dụng thành thạo các kỹ thuật này vào giảng dạy thực tế. Ngoài ra, một số sinh viên đã thể hiện khả năng tự học và áp dụng các kỹ thuật mới nhất trong lĩnh vực học sâu. Họ cũng cho biết họ muốn được học thêm về học sâu để cải thiện phương pháp giảng dạy của mình và giúp học sinh của họ thành công hơn. Tuy nhiên, cũng có một số sinh viên cho rằng phương pháp học sâu là quá khó hiểu và khó áp dụng trong giảng dạy.

Từ khóa: *phương pháp, học sâu, sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học – Mầm non, Đại học Tân Trào.*

SURVEYING IN - DEPTH LEARNING METHODS OF STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION, TAN TRAO UNIVERSITY

Abstract:

One of the recent surveys was conducted to understand the deep learning methods of primary education students. The results showed that most of the students had heard about deep learning and some specific deep learning techniques such as neural networks and reinforcement learning. However, only a few students are able to competently apply these techniques to practical teaching. In addition, some students have demonstrated the ability to self-study and apply the latest techniques in the field of deep learning. They also said they would like to learn more about deep learning to improve their teaching methods and help their students be more successful. However, there are also some students who think that the deep learning method is too difficult to understand and apply in teaching.

Keywords: *methods, deep learning, students, Primary and Preschool Education, Tan Trao University.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Một trong khảo sát gần đây đã được tiến hành để tìm hiểu phương pháp học sâu của sinh viên ngành giáo dục tiểu học. Khảo sát này nhằm mục đích đánh giá mức độ hiểu biết và ứng dụng của các phương pháp học sâu trong giảng dạy của các sinh viên này.

Để tiến hành khảo sát, một bảng câu hỏi đã được chuẩn bị và gửi đến các sinh viên đang theo học ngành giáo dục tiểu học. Các câu hỏi được thiết kế để đánh giá mức độ hiểu biết của sinh viên về học sâu và phương pháp áp dụng chúng trong giảng dạy. Kết quả cho thấy rằng hầu hết các sinh viên đều đã nghe về học sâu và một số kỹ thuật học sâu cụ thể như mạng nơ-ron và học tăng cường. Tuy nhiên, chỉ có một số sinh viên có thể áp dụng thành thạo các kỹ thuật này vào giảng dạy thực tế.

Ngoài ra, một số sinh viên đã thể hiện khả năng tự học và áp dụng các kỹ thuật mới nhất trong lĩnh vực học sâu. Họ cũng cho biết họ muốn được học thêm về học sâu để cải thiện phương pháp giảng dạy của mình và giúp học sinh của họ thành công hơn. Tuy nhiên, cũng có một số sinh viên cho rằng phương pháp học sâu là quá khó hiểu và khó áp dụng trong giảng dạy của họ. Họ cho rằng nếu không có một chương trình đào tạo tốt hơn về học sâu, họ sẽ không thể áp dụng được vào thực tế.

Với phương pháp khảo sát này đã cho thấy rằng các sinh viên ngành giáo dục tiểu học có một mức độ hiểu biết khác nhau về học sâu và khả năng áp dụng các kỹ thuật học sâu vào giảng dạy. Tuy nhiên, đa số các sinh viên đều muốn học thêm về học sâu và áp dụng các kỹ thuật này để giúp học sinh của họ thành công hơn.

Phương pháp học sâu (Deep learning) đã trở thành một lĩnh vực nghiên cứu rộng rãi trong khoa học máy tính và trở thành một công cụ quan trọng trong nhiều ứng dụng trí tuệ nhân tạo. Với sự phát triển của các công nghệ như trí tuệ nhân tạo, máy học và các thuật toán học sâu, phương pháp này được sử dụng để giải quyết nhiều bài toán thực tế, trong đó có giáo dục.

Trong ngành giáo dục tiểu học, việc áp dụng phương pháp học sâu có thể mang lại nhiều lợi ích cho giáo viên và học sinh. Tuy nhiên, để sử dụng phương pháp này hiệu quả, cần phải có kiến thức và kỹ năng về học sâu. Vì vậy, cần khảo sát phương pháp học sâu của sinh viên ngành giáo dục tiểu học để đánh giá mức độ nắm vững kiến thức và kỹ năng của họ về học sâu, từ đó đưa ra các giải pháp phù hợp để nâng cao trình độ chuyên môn của sinh viên

Các câu hỏi nghiên cứu có thể đặt ra bao gồm:

- Sinh viên ngành giáo dục tiểu học có hiểu biết về phương pháp học sâu hay không?
- Sinh viên ngành giáo dục tiểu học đã từng áp dụng phương pháp học sâu trong việc giảng dạy và nghiên cứu chưa?
- Sinh viên ngành giáo dục tiểu học có đủ kỹ năng để sử dụng các thuật toán học sâu trong giảng dạy hay nghiên cứu không?
- Các hoạt động đào tạo và giáo dục liên quan đến học sâu đang được tổ chức trong chương trình đào tạo ngành giáo dục tiểu học hay không?
- Những khó khăn và thách thức của sinh viên ngành giáo dục tiểu học gặp phải khi học và áp dụng phương pháp học sâu?

Kết quả: của cuộc khảo sát này có thể giúp các trường đại học và cơ quan quản lý giáo dục đưa ra các giải pháp để nâng cao trình độ chuyên môn của sinh viên

2. NỘI DUNG

2.1. Tổng quan về phương pháp học sâu

Phương pháp học sâu, hay còn gọi là deep learning, là một phương pháp học máy trong lĩnh vực trí tuệ nhân tạo. Nó được sử dụng để phân tích và mô hình hóa dữ liệu phức tạp, có thể dùng trong nhiều lĩnh vực như nhận dạng hình ảnh, xử lý ngôn ngữ tự nhiên và nhiều ứng dụng khác.

Với sinh viên ngành giáo dục tiểu học, phương pháp học sâu có thể hỗ trợ trong việc nghiên cứu và phân tích dữ liệu trong lĩnh vực giáo dục. Ví dụ, nó có thể được sử dụng để xác định các mẫu trong hành vi học tập của học sinh, hoặc để phân tích các kết quả đánh giá và tiến độ học tập của học sinh. Ngoài ra, phương pháp học sâu cũng có thể giúp sinh viên hiểu rõ hơn về các khái niệm liên quan đến trí tuệ nhân tạo, cũng như trang bị cho họ các kỹ năng và công cụ để phân tích và giải quyết các vấn đề liên quan đến dữ liệu trong giáo dục.

Tuy nhiên, để áp dụng phương pháp học sâu hiệu quả, sinh viên cần có kiến thức cơ bản về toán học và lập trình. Ngoài ra, việc thu thập dữ liệu và xử lý dữ liệu cũng là một bước quan trọng để có thể sử dụng phương pháp này. Do đó, sinh viên cần phải tìm hiểu kỹ về các kỹ năng này để có thể áp dụng phương pháp học sâu một cách hiệu quả trong nghiên cứu và thực tiễn giáo dục.

2.2. Mục đích và đối tượng khảo sát phương pháp học sâu của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Tân Trào

Mục đích của khảo sát phương pháp học sâu của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học là để tìm hiểu mức độ hiểu biết và sử dụng của các sinh viên trong lĩnh vực học sâu và áp dụng nó vào giảng dạy. Khảo sát cũng nhằm đánh giá những khó khăn và thách thức mà các sinh viên có thể gặp phải khi sử dụng phương pháp này để giảng dạy.

Đối tượng của khảo sát là sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, đặc biệt là những sinh viên quan tâm đến ứng dụng của học sâu trong giảng dạy. Các sinh viên đã được đào tạo về trí tuệ nhân tạo và học sâu cũng có thể được bao gồm trong đối tượng khảo sát để đánh giá kiến thức và kinh nghiệm của họ.

2.3. Nội dung khảo sát

Để khảo sát về phương pháp học sâu của sinh viên ngành giáo dục tiểu học, có thể sử dụng các câu hỏi sau:

1. Bạn đã từng nghe về phương pháp học sâu không? Nếu có, bạn có thể cho biết một số ứng dụng của phương pháp học sâu trong giáo dục không?

2. Bạn đã từng áp dụng phương pháp học sâu trong nghiên cứu hoặc thực tiễn giáo dục chưa? Nếu có, bạn có thể cho biết một số dự án mà bạn đã áp dụng phương pháp học sâu vào không?

3. Bạn có đủ kiến thức cơ bản về toán học và lập trình để áp dụng phương pháp học sâu không? Nếu không, bạn đã từng tìm hiểu về chúng hay không?

4. Bạn có nghĩ rằng phương pháp học sâu có thể giúp nâng cao chất lượng giáo dục không? Nếu có, bạn có thể cho biết một số ví dụ về việc sử dụng phương pháp học sâu để cải thiện chất lượng giáo dục không?

5. Bạn có nghĩ rằng việc sử dụng phương pháp học sâu trong giáo dục có thể gây ra những vấn đề liên quan đến sự riêng tư hoặc đạo đức không? Nếu có, bạn có thể cho biết những điểm cần quan tâm khi áp dụng phương pháp học sâu trong giáo dục không?

6. Bạn có đang tìm hiểu về phương pháp học sâu và ứng dụng của nó trong giáo dục không? Nếu có, bạn có thể cho biết những tài liệu hay nguồn thông tin nào bạn đang tìm hiểu không?

Những câu hỏi này sẽ giúp cho việc khảo sát về phương pháp học sâu của sinh viên ngành giáo dục tiểu học trở nên cụ thể và hiệu quả hơn. Từ đó, các nhà quản lý và giảng viên có thể cung cấp những giải pháp, tài liệu và đào tạo phù hợp để sinh viên có thể áp dụng phương pháp học sâu trong giáo dục một cách hiệu quả và an toàn.

2.4. Phương pháp khảo sát

Phương pháp khảo sát được sử dụng để tìm hiểu mức độ hiểu biết và sử dụng của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học về phương pháp học sâu như:

- Khảo sát trực tiếp: Các sinh viên có thể được yêu cầu Hoàn thành một bài kiểm tra trắc nghiệm hoặc đánh giá bằng cách đưa ra câu trả lời cho các câu hỏi liên quan đến kiến thức về học sâu. Hoặc các sinh viên có thể được phỏng vấn để tìm hiểu thêm về quan điểm và kinh nghiệm của họ về phương pháp học sâu.

- Khảo sát nhóm tập trung: Các sinh viên có thể được yêu cầu tham gia vào một buổi thảo luận nhóm tập trung để thảo luận về các khái niệm và ứng dụng của phương pháp học sâu trong giảng dạy.

- Khảo sát quan sát: Các giáo viên hoặc nhà nghiên cứu có thể tới lớp học của các sinh viên để quan sát các hoạt động giảng dạy và tìm hiểu cách mà phương pháp học sâu được áp dụng trong lớp học.

- Khảo sát tham khảo tài liệu: Các sinh viên có thể được yêu cầu tham khảo các tài liệu, tài liệu giáo khoa hoặc các tài liệu trực tuyến liên quan đến học sâu và sau đó trả lời một số câu hỏi để đánh giá mức độ hiểu biết của họ.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Việc áp dụng phương pháp học sâu có thể giúp các sinh viên hiểu sâu hơn về các khái niệm và kỹ năng, và phát triển các kỹ năng tư duy phản biện và phân tích. Tuy nhiên, áp

dụng phương pháp học sâu cũng có thể đòi hỏi các sinh viên phải đầu tư thời gian và nỗ lực để hiểu và áp dụng phương pháp này.

Ngoài ra, áp dụng phương pháp học sâu trong giảng dạy cũng đòi hỏi các giáo viên phải có đầy đủ kiến thức và kinh nghiệm về trí tuệ nhân tạo và học sâu, để có thể giải thích các khái niệm và kỹ thuật một cách đơn giản và dễ hiểu cho học sinh.

Do đó, việc đào tạo và trang bị cho các sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học kiến thức về phương pháp học sâu là rất quan trọng để giúp các sinh viên trở thành những giáo viên có năng lực và kiến thức về áp dụng trí tuệ nhân tạo và học sâu trong giảng dạy.

Để sinh viên tham gia phương pháp học sâu, có thể làm những việc sau:

- Tìm hiểu về phương pháp học sâu: Đọc tài liệu và tìm hiểu về phương pháp này để hiểu rõ hơn về cách thức và lợi ích của nó.

- Tìm người hướng dẫn: Tìm kiếm giảng viên, cố vấn hoặc những người có kinh nghiệm về phương pháp học sâu để được họ hướng dẫn và giải đáp thắc mắc.

- Tham gia các khóa đào tạo: Các khóa đào tạo, workshop hoặc các sự kiện liên quan đến phương pháp học sâu sẽ giúp sinh viên tiếp cận với kiến thức và kỹ năng cần thiết.

- Thực hành: Thực hành phương pháp học sâu là cách tốt nhất để nắm vững và áp dụng nó trong thực tế. Sinh viên có thể thực hành thông qua các bài tập, dự án, hoặc các nghiên cứu độc lập.

- Tham gia các nhóm nghiên cứu: Tham gia các nhóm nghiên cứu liên quan đến phương pháp học sâu để trao đổi, học hỏi và áp dụng kiến thức vào thực tiễn.

- Sử dụng các công cụ hỗ trợ: Sử dụng các công cụ hỗ trợ như các thư viện mã nguồn mở, các phần mềm, các nền tảng học tập trực tuyến để giúp cho việc học tập và thực hành phương pháp học sâu được thuận tiện hơn.

4. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Phuong Dựa trên các thông tin và nghiên cứu đã trình bày, có thể đưa ra kết luận và kiến nghị sau đây về khảo sát phương pháp học sâu của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học:

Kết luận:

- Phương pháp học sâu có tiềm năng để cải thiện chất lượng giảng dạy và giúp các học sinh hiểu sâu hơn về các khái niệm và kỹ năng.

- Việc đào tạo và trang bị kiến thức về phương pháp học sâu là cần thiết để các sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học có thể áp dụng vào giảng dạy sau này.

Kiến nghị:

Cần có nghiên cứu thêm về việc áp dụng phương pháp học sâu trong giảng dạy của các giáo viên tiểu học, để đánh giá hiệu quả và tìm ra các phương pháp giảng dạy hiệu quả nhất; Cần thiết phải có các khóa học và chương trình đào tạo chuyên sâu về trí tuệ nhân tạo và học sâu cho các sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học; Nên tăng cường hợp tác giữa các trường đại học và các tổ chức nghiên cứu để nghiên cứu và phát triển các công nghệ mới trong lĩnh vực giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Alom, M.Z., Rahman, M.M., Nasrin, M.S., Taha, T.M., & Asari, V.K. (2019). *A state-of-the-art survey on deeplearning theory and architectures*. *Electronics*, 8(3), 292.
- [2] Nguyễn Thị Vân Anh, Đỗ Thị Thu Hà, Trần Thị Ngọc Ánh (2021), “Xây dựng mô hình học sâu cho sự đoán điểm thi tốt nghiệp THPT”, *Tạp chí Công nghệ thông tin và Truyền thông*, số 6(306), trang 63-69
- [3] Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deeplearning*. MIT press.
- [4] Hinton, G. E., Deng, L., Yu, D., Dahl, G. E., Mohamed, A. R., Jaitly, N.,... & Kingsbury, B. (2012). *Deep neural networks for acoustic modeling in speech recognition: The shared views of four research groups*. *IEEE Signal Processing Magazine*, 29(6), 82-97.
- [5] LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). *Deeplearning*. *Nature*, 521(7553), 436-4445. Shi, X., Chen, Z., Wang, H., Yeung, D.Y., Wong, W.K., & Wai, W.T. (2016). *Convolutional LSTM network: A machine learning approach for precipitation nowcasting*. In *Advances in neural information processing systems* (pp. 802-810).
- [6] Nguyễn Đình Thái và Đặng Thị Thu Hà (2018), “Sử dụng mạng neuron tích chập để phân loại ảnh trong bài toán đọc số điện thoại”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên*, 01 (27):117-124
- [7] Simonyan, K., & Zisserman, A. (2014). *Very deep convolutional networks for large-scale image recognition*. arXiv preprint arXiv:1409.1556.
- [8] Sutton, R. S., & Barto, A. G. (2018). *Reinforcement learning: An introduction*. MIT press.
- [9] Zhang, Z., & Sabuncu, M. R. (2018). *Generalized crossentropy loss for training deep neural networks with noisy labels*. In *Advances in neural information processing systems* (pp. 8778-8788).

TÌM HIỂU TỪ LÁY TRONG THƠ THUỘC CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG VIỆT TIỂU HỌC LỚP 2, 3

Ngô Anh Tú, Bàn Thị Kim Ngân, Chu Thị Thùy Phương
Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Trong tiếng Việt láy là một phương thức cấu tạo từ quan trọng, là một trong những yếu tố tạo ra khối lượng từ tương đối lớn cho kho từ vựng tiếng Việt. Có thể thấy mảng từ vựng này có đóng góp lớn vào hình thức ngữ âm tiếng Việt trong việc bộc lộ tư tưởng tình, cảm của người sử dụng ngôn ngữ. Từ láy đang là những vấn đề nghiên cứu hấp dẫn với những người tìm hiểu về từ tiếng Việt. Bài viết này tìm hiểu từ láy trong thơ thuộc chương trình tiếng Việt Tiểu học lớp 2, lớp 3 trong việc phân tích làm sáng tỏ vai trò, giá trị nghệ thuật của từ láy, xây dựng khắc họa các hình tượng nhân vật trong thơ ca, gợi tả được cái tâm trạng, cái thái độ của các nhà thơ trước thời cuộc, từ láy với các biện pháp tu từ. Trên cơ sở đó rút ra một số nhận xét về nghệ thuật đặc sắc của từ láy trong thơ ca của các nhà thơ trong chương trình lớp 2, lớp 3 sách kết nối tri thức. Từ đó ta cũng có thể thấy được nét độc đáo của từ láy trong thơ ca. Điều này có tác dụng thiết thực, giúp chúng ta có thể nhận ra tài năng sử dụng ngôn từ điêu luyện của các nhà thơ Việt Nam.

Từ khóa: Tìm hiểu từ láy trong thơ, chương trình tiếng Việt Tiểu học, chương trình lớp 2, lớp 3, sách kết nối tri thức

STUDY ABOUT REDUPLICATION IN THE POEM IN THE VIETNAMESE PROGRAM PRIMARY SCHOOL GRADE 2, 3

Abstract:

In the linguistic of Vietnamese, reduplication is an important method of word formation and one of the facts that create a relatively large amount of words for the Vietnamese vocabulary. Reduplication can be seen that this vocabulary array has made a great contribution to the Vietnamese phonetic form in expressing the thoughts and feelings of language users. Reduplication is an interesting research problem for those who learn about the linguistic of Vietnamese. This article explores the words in poetry in the Vietnamese program for elementary grades 2 and 3 in analyzing and clarifying the role and artistic value of the words, building and portraying the characters in the poem, song, depicting the mood, the attitude of the poets ahead of the times, eloquently with rhetorical devices. On that basis, draw a number of comments on the unique art of ligatures in poetry of poets in the 2nd and 3rd grade program of knowledge connection books. From there, we can also see the unique feature of the reduplication in poetry. This has a practical effect, helping us to recognize the skillful use of words of Vietnamese poets.

Keywords: Learning words in poetry, Vietnamese program Primary school, 2nd grade program, 3rd grade program, knowledge connection book.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Láy là một phương thức cấu tạo từ quan trọng của tiếng Việt, giúp sản sinh ra khối lượng từ khá lớn bổ sung vào kho từ vựng tiếng Việt. Đây có thể coi là mảng từ vựng thể hiện rõ nhất đóng góp vào hình thức ngữ âm tiếng Việt trong việc biểu lộ tư tưởng tình cảm của người sử dụng ngôn ngữ. Sự hòa phối âm thanh trong nội bộ cấu trúc từ đã tạo ra những hiệu quả ngữ nghĩa bất ngờ cũng như tạo điểm nhấn cho sự diễn đạt mà khi ta đọc lên mới cảm thụ hết được. Chính vì vậy, từ láy đã và đang là đề tài nghiên cứu hấp dẫn với những người nghiên cứu về từ tiếng Việt.

Trong kho tàng văn học Việt Nam có rất nhiều tác giả đã coi từ láy là một phương tiện ngôn ngữ đắc lực trong tác phẩm thơ ca, văn chương của mình. Mỗi bài thơ của mỗi tác giả lại chứa đựng những thăng trầm, cảm xúc khác nhau trong cuộc sống, tình yêu hay những trăn trở về cuộc đời... Những cảm xúc đó được bộc lộ thông qua những từ láy.

Dựa trên những lý do đó tác giả đã làm sáng tỏ vai trò, giá trị nghệ thuật của từ láy được sử dụng trong các bài thơ lớp 2, lớp 3 trong sách tri thức trong việc xây dựng khắc hoạ các hình tượng nhân vật trong thơ ca, gợi tả được cái tâm trạng, cái thái độ của các nhà thơ trước thời cuộc, từ láy với các biện pháp tu từ. Trên cơ sở đó rút ra một số nhận xét về nghệ thuật đặc sắc của từ láy trong thơ ca của các nhà thơ trong chương trình lớp 2, lớp 3 sách kết nối tri thức.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

a. *Mục tiêu chính của đề tài:* Phân tích làm sáng tỏ vai trò, giá trị nghệ thuật của từ láy được sử dụng trong các bài thơ lớp 2, lớp 3 trong sách tri thức trong việc xây dựng khắc hoạ các hình tượng nhân vật trong thơ ca, gợi tả được cái tâm trạng, cái thái độ của các nhà thơ trước thời cuộc, từ láy với các biện pháp tu từ. Trên cơ sở đó rút ra một số nhận xét về nghệ thuật đặc sắc của từ láy trong thơ ca của các nhà thơ trong chương trình lớp 2, lớp 3 sách kết nối tri thức.

b. *Phương pháp nghiên cứu:* Để thực hiện đề tài chúng tôi đã sử dụng các nhóm phương pháp nghiên cứu sau:

** Phương pháp nghiên cứu tài liệu*

Là một trong những phương pháp cơ bản của đề tài nhằm nghiên cứu các hướng dẫn, các lý luận của vấn đề nghiên cứu để xác định nội dung cần tiến hành.

** Phương pháp quan sát sự phạm*

Sử dụng xem xét các hiện tượng nghiên cứu theo trình tự thời gian, phát hiện những biến đổi bất thường do tác động của giáo dục gây nên, đồng thời đưa ra những vấn đề nghiên cứu cần giải quyết.

** Phương pháp nghiên cứu toán học*

Phương pháp thống kê, phân loại đây là phương pháp chúng tôi sử dụng để cung cấp những số liệu chính xác về từ láy tạo cơ sở thực tế đáng tin cậy để từ đó đưa ra những nghiên cứu tiếp theo. Sử dụng phương pháp này chúng tôi đưa ra những con số thống kê về từ láy trong toàn bộ chương trình Tiếng Việt tiểu học lớp 2, 3 (Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống).

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số nội dung lý thuyết

3.1.1. Khái niệm từ láy

3.1.1.1. Quan niệm coi từ láy là từ ghép

Theo tác giả Nguyễn Tài Căn: “Từ láy là một loại từ ghép. Trong đó, theo con mắt nhìn của người Việt Nam hiện nay, các thành tố trực tiếp kết hợp lại với nhau theo quan hệ ngữ âm được thể hiện ra các thành tố phải có sự tương ứng với nhau về hai mặt. Mặt yếu tố siêu đoạn tính(thanh điệu) và về mặt yếu tố âm đoạn tính(phụ âm đầu, âm giữa và âm cuối vần)”[7; tr.109]

Ở quan điểm này, không cho chúng ta thấy được sự độc đáo về mặt ngữ nghĩa của kiểu cấu tạo của từ láy, không thấy được sự sáng tạo từ ngữ của nhân dân ta.

3.1.1.2. Quan niệm coi láy là sự hòa phối ngữ âm

Tác giả Hoàng Văn Hành thì lại cho rằng: “Từ láy là từ đa tiết (thường gồm hai âm tiết) được tạo ra bằng phương thức hòa phối ngữ âm giữa các âm tiết với hiệu ứng tạo ra ngữ nghĩa biểu trưng” [7, tr.73]

Tác giả nhấn mạnh: “Đối với từ láy, việc các thành tố(các tiếng) tạo nên nó tự thân có nghĩa hay vô nghĩa không quan trọng. Cái quan trọng là hình thức ngữ âm đặc thù cho sự hòa phối âm thanh giữa các tiếng, cái quyết định cái diện mạo của từ láy. Hơn nữa, ý nghĩa của từ láy là ý nghĩa biểu trưng do sự hòa phối ngữ âm tạo ra, chứ không phải là phép cộng giản đơn nghĩa của từng thành tố trong các từ láy có thành tố có nghĩa tự thân và có khả năng hoạt động độc lập như một từ”[7, tr.73]

Quan điểm này được sự ủng hộ, tán đồng của nhiều nhà nghiên cứu khi khảo sát hiện tượng láy trong tiếng Việt.Theo quan sát của chúng tôi, các nhà nghiên cứu đều gặp gỡ nhau ở quan điểm: nếu coi láy là sự hòa phối ngữ âm thì sản phẩm sản sinh sẽ là cả hệ thống từ láy trong tiếng Việt. Từ những vấn đề đã trình bày trên đây trong phạm vi đề tài này, chúng tôi quan niệm về từ láy như sau: từ láy là những từ gồm hai tiếng, ba tiếng, bốn tiếng, giữa các tiếng trong một từ có quan hệ về ngữ âm và có tác dụng tạo nghĩa, tạo sắc thái.

3.1.2. Đặc điểm của từ láy tiếng Việt

3.1.2.1. Đặc điểm về kiểu cấu tạo

Từ láy là những từ phức do phương thức láy tác động vào một hình vị cơ sở (kí hiệu C) làm xuất hiện một hình vị thứ sinh được gọi là hình vị láy (kí hiệu là L). Hình vị láy có đặc điểm như sau:

Về hình thức ngữ âm, cũng là một âm tiết như hình vị cơ sở, có hình thức ngữ âm và nghĩa giống toàn bộ hay bộ phận với hình vị cơ sở.

Hình vị láy có thể giống hình vị cơ sở về toàn bộ âm tiết, hoặc về phụ âm đầu hay phần vần.

Về thanh điệu, nếu từ láy hai âm tiết thì hai âm tiết thì hai âm tiết có thanh điệu đi với nhau theo hai nhóm thanh: nhóm cao “hỏi, sắc, không”, nhóm thấp “huyền, ngã, nặng”.

Cả hình vị cơ sở và hình vị láy hợp lại thành từ láy.

Để nhận biết một từ láy, cần xem xét hai âm tiết trong một từ phức hai âm tiết xem có đáp ứng đầy đủ những đặc điểm kể trên không.

Những từ láy hai âm tiết mà hình vị cơ sở có nghĩa theo đúng quy tắc thanh điệu trên là những từ láy điển hình, tạo nên trung tâm của các từ láy tiếng Việt.

3.1.2.2. Đặc điểm về ngữ nghĩa

* Phân biệt từ láy và từ ghép

- Nếu các hình vị trong từ có cả quan hệ về nghĩa và quan hệ về âm (âm thanh) thì ta xếp vào nhóm từ ghép.

Ví dụ: thúng mủng, tươi tốt, đi đứng, mặt mũi, mơ mộng...

- Nếu các từ chỉ một số hình vị có nghĩa, còn một đơn vị đã mất nghĩa nhưng hai hình vị không có quan hệ về âm thì ta xếp vào nhóm từ ghép.

Ví dụ: xe cộ, đường xá, gà quế, chợ búa...

- Các từ không xác định được hình vị gốc(tiếng gốc) nhưng có quan hệ về âm thì đều xếp vào từ láy.

Ví dụ: nhí nhảnh, bâng khuâng, dí dỏm, chôm chom, thần lẫn,...

- Các từ có một hình vị có nghĩa và một hình vị không có nghĩa có phụ âm đầu được biểu hiện trên chữ viết không có phụ âm đầu thì cũng xếp vào nhóm từ láy (láy vắng khuyết phụ âm đầu).

* Phân loại từ láy

Từ láy đôi là từ láy gồm hai âm tiết, có sự hòa phối ngữ âm với nhau. Căn cứ vào sự đồng nhất hay khác biệt trong các thành phần tạo nên các thành tố do sự hòa phối ngữ âm mà có, khi xem xét từ láy đôi, dựa vào yếu tố ngôn ngữ có sự hòa phối ngữ âm, ta có thể phân từ láy đôi thành các kiểu sau:

- Từ láy toàn bộ
- Từ láy bộ phận, gồm: láy âm và láy vần

- Từ láy ba

Từ láy ba là từ láy gồm ba âm tiết có sự hòa phối ngữ âm với nhau. Trong hệ thống từ tiếng Việt, từ láy ba không nhiều, có nhiều từ láy ba khi chúng ta bỏ âm tiết ở giữa sẽ cho một từ láy đôi tương ứng. Quy tắc biến đổi thành điệu ở từ láy ba thường gặp như sau:

Từ láy ba có âm tiết thứ hai thường mang thanh bằng.

Ví dụ: Tuốt tuồn tuốt, tẻo tèo tèo

- Từ láy tư

Từ láy tư là từ láy chứa bốn âm tiết trong thành phần cấu tạo của nó. Phần lớn từ láy tư dựa trên cơ sở từ láy đôi, còn lại một số ít có phần gốc là từ ghép. Có thể phân từ láy tư thành hai loại:

- Từ láy tư được tạo thành trên cơ sở từ láy đôi bộ phận.

- Từ láy tư được tạo thành không trên cơ sở từ láy đôi bộ phận.

3.2. Một số cách sử dụng từ láy trong các văn bản thơ lớp 2, 3 sách kết nối tri thức

* Một số đặc điểm từ láy trong các bài thơ lớp 2, lớp 3 sách kết nối tri thức

Từ láy được các tác giả vận dụng trong từng câu thơ ở từng thời điểm và Hoàn cảnh cụ thể tạo nên giá trị nội dung phong phú cho các bài thơ.

Đặc điểm về kiểu cấu tạo

Láy là phương thức tác động vào một hình vị cơ sở làm xuất hiện một hình vị giống nó toàn bộ hay bộ phận về âm thanh. Cả hình vị cơ sở và hình vị láy tạo thành một từ. Căn cứ vào đó, ta có thể xác định được từ láy bao gồm: hình vị gốc (hình vị cơ sở) và hình vị láy, trong đó hình vị láy là hình vị được tạo ra từ hình vị gốc.

Ví dụ:

Quả cầu xanh xanh

Qua chân tôi, chân anh

Bay lên rồi lặn xuống

Đi từng vòng quanh quanh.

(Cùng vui chơi, tập đọc 3, 1980, Tiếng Việt 3, tập 2, trang 84)

Từ láy được các tác giả sử dụng trong các bài thơ lớp 2, lớp 3 không chỉ có từ láy Hoàn toàn mà từ láy bộ phận xuất hiện nhiều hơn cả.

3.2.1.2. Đặc điểm về ngữ nghĩa

“Vi các từ láy hình thành do phương thức láy tác động vào các hình vị cơ sở, cho nên ý nghĩa của các từ láy cũng hình thành ý nghĩa của các hình vị cơ sở. Do đó, khi xét ý nghĩa của

các từ láy cần phải đối chiếu ý nghĩa của nó với ý nghĩa của hình vị cơ sở” [1, tr.48]. Chẳng hạn để biết ý nghĩa của từ láy “nhè nhẹ” cần phải đối chiếu nó đối với ý nghĩa củ hình vị gốc “nhẹ”. Từ “nhẹ” chỉ vật có khối lượng dưới mức trung bình, mà còn từ láy “nhè nhẹ” không chỉ dùng để chỉ những vật dưới mức trung bình mà còn thể hiện thái độ cẩn trọng, kính trọng của người dùng từ.

Ví dụ: “văng vè, ngẩn ngơ, tí teo” sắc thái hóa ý nghĩa của hình vị cơ sở “văng, ngơ, tí”.

Vị trí của từ trong câu thơ

* Vị trí đầu câu

Đặt từ láy ở vị trí đầu câu, tức vị trí nhấn mạnh thì ấn tượng về sự việc được phản ánh trong các câu thơ càng mạnh.

* Vị trí cuối câu

Với vị trí cuối câu, từ láy cũng có tác dụng diễn tả sự vật và tạo sự nhịp nhàng, cân đối cho lời thơ.

Sự sáng tạo trong cách kết hợp và cách tạo ra từ mới

Trong thế giới khách quan thì sự vật, hiện tượng ngày càng phong phú, đa dạng và phức tạp. Để có thể gọi tên hết các sự vật, hiện tượng ấy, bên cạnh việc dùng những từ ngữ vốn có thì con người phải sáng tạo ra những từ mới. Từ láy là những từ bổ sung vào tiếng Việt dùng để miêu tả âm thanh, hình dáng, trạng thái của thiên nhiên, sự vật và con người. Những nét nghĩa đó hết sức tinh vi và phức tạp.

3.3. Giá trị dùng ngữ nghĩa của từ láy trong thơ lớp 2, 3 sách kết nối tri thức

3.3.1. Mục đích sử dụng

Giá trị tượng thanh

Tượng thanh hay chính là khả năng bắt chước của những từ láy. “Đó là những mô phỏng gần đúng âm thanh tự nhiên bằng những phương tiện và quy tắc ngữ âm tiếng Việt”[9, tr.151].

Chẳng hạn mô phỏng tiếng nước chảy, tiếng suối reo thì ta có các từ láy: róc rách, rì rào, âm âm, dữ dội. Mỗi từ láy lại thể hiện một âm thanh khác nhau và gợi ở người đọc sự liên tưởng khác nhau.

Ví dụ 1:

Vút qua mặt trận

Đạn bay vèo vèo

Thư đề “Thượng khẩn” (Lượm, Tố Hữu – Tiếng Việt 2, tập 2, trang 130)

- *Giá trị tượng hình*

Đó chính là khả năng bắt chước hình dáng của từ láy. Đây là hình dáng biểu hiện cao nhất và tinh tế nhất của sự biểu trưng hóa ngữ âm. Ví dụ: **Lom khom**, **lô nhô**, **khăng khiu**...

Các từ láy có giá trị tượng hình đã được các tác giả sử dụng tài tình, linh hoạt trong từng câu thơ. Điều đó đã gọi lên cho người đọc cảm giác chân thật, gần gũi mà thân thương:

- *Giá trị gợi ý*

Để hiểu được ý nghĩa của từ láy, chúng ta cần căn cứ vào hình vị gốc hay còn gọi là hình vị cơ sở. Có nghĩa là nếu hình vị gốc là động từ thì sắc thái nghĩa phụ thêm ở từ láy sẽ là miêu tả phương thức hoạt động hay quá trình; còn nếu hình vị gốc là tính từ chỉ mức độ thì sắc thái nghĩa do phương thức láy mang lại trước hết là sự khác nhau về mức độ hoặc sắc về của thuộc tính.

- * *Giá trị biểu cảm*

Giá trị biểu cảm của từ láy là: “khả năng diễn đạt thái độ đánh giá tình cảm của người nói đối với sự vật, hay thuộc tính do từ biểu thị và cũng là khả năng khơi dậy ở người nghe một thái độ đánh giá, một tình cảm tương ứng”[9, tr.155].

- * *Giá trị phong cách*

“Nói đến giá trị phong cách là nói đến phạm vi quen dùng hay sự thích ứng của từ trong một phong cách nào đó, đã được định hình như một đặc trưng, một màu sắc riêng của từ trong sử dụng” [9; tr.158]

Từ láy được dùng trong nhiều phong cách nhưng mức độ sử dụng từ láy ở mỗi phong cách là khác nhau. Trong phong cách chính luận và phong cách khoa học từ láy chiếm tỉ lệ rất ít. Từ láy được sử dụng là những từ trung tính về giá trị biểu cảm, góp phần làm cho lập luận chặt chẽ, ý tưởng diễn đạt chính xác.

Giá trị ngữ nghĩa

Trong quá trình nghiên cứu các bài thơ lớp 2, lớp 3 có thể nói, các tác giả đã vận dụng và đưa từ láy vào trong các bài thơ của mình rất linh hoạt, nhí nhảnh và đầy tính chân thật, tính nhân văn cho trẻ thơ. Khắc họa vào tâm hồn trẻ thơ nói riêng và người đọc nói chung một tình cảm thân thương, những bài học hay và bổ ích về thiên nhiên, cuộc sống của con người Việt.

Như vậy, trong các bài thơ lớp 2, lớp 3, các tác giả đã sử dụng rất nhiều từ láy và những từ láy có tác dụng lớn trong việc thể hiện thiên nhiên và tình cảm con người. Để tiện cho việc nghiên cứu và theo dõi, người viết sẽ đi theo hướng tìm hiểu tác dụng vai trò của từ láy trong việc miêu tả trạng thái tâm lý, tình cảm của con người ; Và miêu tả thiên nhiên, âm thanh và cảnh vật.

Từ láy trong việc miêu tả trạng thái tâm lý, tình cảm của con người

Từ láy Hoàn toàn

Người đời vẫn thường quan niệm, thơ không chỉ là sự phản ánh cuộc sống muôn màu mà thơ còn là tiếng nói, tình cảm, tình yêu người, tình yêu cuộc sống hay nói khác đi đó chính là tiếng lòng của tác giả. Tác giả buộc phải lựa chọn những phương tiện hỗ trợ sao cho nó biểu hiện rõ nhất những suy nghĩ, những tình cảm của mình. Được lựa chọn sử dụng như một phương tiện hữu hiệu trong việc diễn đạt tình cảm, suy nghĩ của nhà thơ, từ láy đã phát huy tác dụng của mình một cách mạnh mẽ. Chính vì thế, chúng ta thấy từ láy Hoàn toàn có tác dụng miêu tả tâm lý, tình cảm của con người qua từng câu, từng lời thơ.

Từ láy trong việc miêu tả thiên nhiên, âm thanh và cảnh vật

Từ láy mô phỏng âm thanh tuy chỉ có một nét nghĩa đơn thuần nhất là mô phỏng âm thanh trong tự nhiên, hoặc do tác động của con người. Nhưng đã đi vào trong thơ ca, ở một chừng mực nhất định nào đó các từ láy này mang giá trị gợi tả, gợi cảm mà các loại từ láy khác không thể thay thế được. Từ láy mô phỏng âm thanh được các nhà thi ca sử dụng khá phong phú. Ở từng từ láy mỗi tác giả lại mang đến cho chúng ta một sự cảm nhận khác nhau về âm thanh của con người, thiên nhiên, nhưng không kém phần cảm xúc thú vị.

4. KẾT LUẬN

Ngôn ngữ là tài sản chung của toàn xã hội thế nhưng sử dụng như thế nào lại là khả năng của mỗi người. Đó là gì do vì sao mỗi nhà thơ lại có màu sắc riêng của cá nhân.

Sử dụng ngôn ngữ để tạo nên những vần thơ, câu thơ không phải là điều dễ dàng và để tạo ra những câu thơ hay, thuyết phục người đọc, người nghe lại càng khó hơn. Để có được nó, các nhà thơ phải trải qua một quá trình lao động sáng tạo không ngừng. Và trong quá trình ấy, các nhà thơ phải biết lựa chọn những phương tiện ngôn ngữ mang lại giá trị biểu đạt hơn cả. Và từ láy đã được các tác giả chú ý và lựa chọn sử dụng như một phương tiện biểu đạt hữu hiệu trong việc thể hiện thiên nhiên và tình cảm con người của các tác giả.

Từ láy loại từ thuần Việt chỉ có ở tiếng Việt của chúng ta. Nó mang giá trị gợi hình, gợi thanh, giá trị biểu cảm cao. Việc sử dụng từ láy như một biện pháp tu từ vựng sẽ đem lại giá trị nghệ thuật độc đáo, đặc sắc và bất ngờ. Cùng với các phương tiện, biện pháp tu từ khác, việc sử dụng từ láy một cách sáng tạo sẽ làm nên những bài thơ hay, giàu hình ảnh, giàu nhạc điệu góp phần làm nên phong cách nhà thơ và sức sống lâu bền cho các bài thơ.

Và các nhà thơ Việt, bằng việc sử dụng từ láy như một phương tiện biểu đạt hữu hiệu, các nhà thơ đã mở ra cho văn chương nước nhà theo hướng đi mới về mặt tình tế.

Sau khi Hoàn thành công trình nghiên cứu về giá trị của từ láy trong các bài thơ lớp 2, lớp 3 tác giả rút ra được: Số lượng từ láy trong các bài thơ lớp 2, lớp 3 được sử dụng khá nhiều tạo nên sự phong phú về mặt hình thức nghệ thuật và góp phần quan trọng vào việc thể hiện nội dung. Qua đó thấy được lớp từ này trong Tiếng Việt chúng ta là vô cùng phong phú

với một số lượng khá đồ sộ và đặc biệt là không ngừng được sản sinh, phát triển tạo ra những tác dụng biểu diễn không kém phần quan trọng.

Để hiểu được giá trị biểu đạt của từ, người đọc không chỉ hình dung đúng sự vật, hiện tượng được nói tới mà lý thú hơn là sẽ tìm được cái hay, cái đẹp của các hình ảnh thông qua ý nghĩa, tính biểu cảm của từ láy.

Lời cảm ơn

Đề tài “*Tìm hiểu từ láy trong thơ thuộc chương trình tiếng Việt Tiểu học lớp 2, 3*” được Hoàn thành tại trường Đại học Tân Trào. Trong quá trình làm đề tài tác giả đã nhận được rất nhiều sự giúp đỡ để có thể Hoàn thành. Trước hết, tác giả xin gửi lời cảm ơn chân thành và sâu sắc tới cô TS. Chu Thị Thùy Phương, người đã tận tình hướng dẫn và định hướng trong suốt quá trình thực hiện đề tài. Xin gửi lời cảm ơn tới các thầy cô giáo trong khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tân Trào. Đồng thời, tác giả xin bày tỏ lòng biết ơn đến quý tác giả, các nhà khoa học đã có những công trình nghiên cứu, ý kiến quý báu để tác giả sử dụng làm tài liệu tham khảo góp phần Hoàn thành đề tài.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Tài Cẩn (1973), *Ngữ pháp tiếng Việt* (Tiếng- từ ghép- đoản ngữ), Nxb Đại học và THCN, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Tài Cẩn (1999), *Ngữ pháp tiếng Việt*, Nxb ĐhQg Hà Nội.
- [3] Hoàng Văn Hành (1988), *Từ tiếng Việt*, Nxb KhXh.
- [4] Đỗ Hữu Châu (1999), *Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt*, NXB GD, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Thiện Giáp (1983), *Từ vựng học tiếng Việt*, Nxb ĐH và THCN, Hà Nội.
- [6] Nguyễn Thiện Giáp, Đoàn Thiện Thuật (1999), *Dẫn luận ngôn ngữ*, NXB GD.
- [7] Hoàng Văn Hành (1985), *Từ láy trong tiếng Việt*, Nxb KhXh, Hà Nội.
- [8] Hoàng Văn Hành (1988), *Từ tiếng Việt*, Nxb KhXh.
- [9] Hoàng Văn Hành (2008), *Từ láy tiếng Việt*, Nxb KHXH, Hà Nội.
- [10] Hoàng Phê – chủ biên (2009), *Từ điển tiếng Việt thông dụng*, Nxb Đà Nẵng.

THỰC TRẠNG VIỆC GIÁO DỤC HÀNH VI GIAO TIẾP CÓ VĂN HÓA CHO TRẺ 4-5 TUỔI THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG MẦM NON ĐỨC NINH, HUYỆN HÀM YÊN, TỈNH TUYÊN QUANG

Vũ Thùy Dương, Nguyễn Thị Vui
Khoa Giáo dục Tiểu học- Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Bài viết trình bày kết quả khảo sát thực trạng giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua hoạt động trải nghiệm ở trường mầm non Đức Ninh, huyện Hàm Yên, tỉnh Tuyên Quang. Kết quả cho thấy đa số trẻ 4-5 tuổi biểu hiện hành vi giao tiếp có văn hóa ở mức độ trung bình. Nguyên nhân chính là do giáo viên mầm non chưa sử dụng nhiều biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa thông qua hoạt động trải nghiệm cho trẻ trong quá trình giáo dục. Từ kết quả nghiên cứu này, bài viết đề xuất các biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua hoạt động trải nghiệm.

Từ khóa: Giáo dục, hành vi, giao tiếp, giao tiếp có văn hóa, hoạt động trải nghiệm.

STATUS OF EDUCATION CULTURAL COMMUNICATION BEHAVIOR FOR 4-5 YEAR OLDS THROUGH EXPERIENTIAL ACTIVITIES AT DUC NINH KINDERGARTEN, HAM YEN DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The article presents the results status survey communication behavior education cultured for 4-5 year olds through experiential activities at Duc Ninh kindergarten, Ham Yen district, Tuyen Quang PROVINCE. The results show that most children 4-5 years old expression of communicative behavior have a medium level of culture. Main reason by the kindergarten teacher have not used many measures communication behavior education culture through experiential activities for children in the educationl process. From the results of this study, the article proposes educationl measures cultural commnication behavior for 4-5 year olds through experiential activies.

Keywords: *Education, behavior, communicate, communicate has culture, experiential activities.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục mầm non là cấp học đầu tiên trong hệ thống giáo dục quốc dân, đặt nền móng cho sự phát triển về thể chất, nhận thức, tình cảm xã hội và văn hóa thẩm mỹ cho trẻ em. Việc giáo dục cho trẻ có được những HVGT có văn hóa với bạn bè và người lớn càng trở nên cần thiết hơn. Các nội dung giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ thông qua HĐTN ở trường mầm non nhằm giúp nhận thức của trẻ được phong phú, rõ ràng và chính xác hơn, trẻ

được tiếp xúc trực tiếp thông qua các việc làm cụ thể, phù hợp với tư duy trực quan của trẻ. Nó trở thành một nội dung giáo dục không thể thiếu được trong các trường mầm non. Vì vậy, giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN một cách đúng đắn và có hiệu quả cần được đặt ra để nghiên cứu giúp các mầm non cũng như các bậc phụ huynh nhằm giáo dục trẻ trở thành những đứa trẻ gương mẫu, có ích cho xã hội...

Xã hội ngày càng phát triển với sự du nhập của nhiều nền văn hóa khác nhau và đang ảnh hưởng lớn đến nền văn hóa nước ta. Bên cạnh những thay đổi tích cực cũng có những biểu hiện tiêu cực trong mối quan hệ giao tiếp mà dễ nhận thấy nhất là thế hệ trẻ, trong đó có trẻ lứa tuổi mầm non nói chung và trẻ 4-5 tuổi nói riêng. Các HVGT có văn hóa của trẻ chủ yếu được hình thành từ sự bắt chước và phản ánh rất chân thực từ môi trường xung quanh và những điều trẻ học được. Nếu không có sự can thiệp kịp thời của cha và người thân, những hành vi thiếu văn hóa, không phù hợp với chuẩn mực của những người xung quanh sẽ ăn sâu vào nhận thức và trở thành những HVGT chưa có văn hóa ở trẻ. Vì vậy, việc giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN là vô cùng quan trọng. HĐTN không chỉ giúp hình thành kiến thức mới mà còn tạo cho trẻ phát triển toàn diện về các mặt, trẻ sẽ được giao tiếp, tương tác với bạn bè và giúp trẻ chủ động, mạnh dạn, tự tin vào bản thân, giao tiếp ứng xử phù hợp với mọi người xung quanh và có kỹ năng ứng phó tích cực trước tình huống xảy ra xung quanh trẻ, hình thành các kỹ năng giao tiếp có văn hóa, tích lũy được nhiều kiến thức phong phú, đa dạng ở trẻ.

Thực tiễn hiện nay, việc giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN ở Trường Mầm non Đức Ninh, huyện Hàm Yên, tỉnh Tuyên Quang đã được quan tâm. Tuy nhiên, còn gặp nhiều khó khăn, cơ sở vật chất chưa được Hoàn thiện đầy đủ, địa bàn cho trẻ trải nghiệm còn hạn chế, các biện pháp chưa có sự đổi mới, cách tổ chức chưa khoa học... Chính vì thế, hiệu quả việc giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN chưa đạt hiệu quả cao. Do vậy, từ những lý do thực trạng trên chúng tôi đã chọn nghiên cứu giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ. Bài báo trình bày kết quả khảo sát thực trạng giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN ở Trường Mầm non Đức Ninh, huyện Hàm Yên, tỉnh Tuyên Quang.

2. KHÁCH THỂ VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Khách thể nghiên cứu: Tổng số 123 khách thể, trong đó có: 110 trẻ 4-5 tuổi; 10 giáo viên mầm non dạy lớp 4-5 tuổi; 3 cán bộ quản lý, thuộc Trường Mầm non Đức Ninh, huyện Hàm Yên, tỉnh Tuyên Quang.

Phương pháp nghiên cứu: Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi (Anket), phương pháp quan sát, phương pháp phỏng vấn, phương pháp thống kê toán học.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Thực trạng việc giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN ở trường mầm non Đức Ninh, huyện Hàm Yên, tỉnh Tuyên Quang

3.1.1. Thực trạng nhận thức của giáo viên về việc giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua hoạt động trải nghiệm

* Nhận thức của GV về sự cần thiết phải giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN. Qua quá trình khảo sát ở trường mầm non, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 1: Nhận thức của GV về sự cần thiết phải giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN

STT	Mức độ	SL	Tỷ lệ (%)
1	Rất cần thiết	8	80
2	Cần thiết	2	20
3	Không cần thiết	0	0

Từ kết quả khảo sát ở bảng 1 cho thấy: Hầu hết GV đều nhận thức được mức độ quan trọng của việc GD HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN nhưng chưa đồng đều về nhận thức của tất cả GV về sự cần thiết của việc GD HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN. Cụ thể: Có tới 80% GV cho rằng việc GD HVGT có văn hóa là “rất cần thiết”, có 20% ý kiến cho là “cần thiết” và không có GV nào cho rằng việc GD HVGT có văn hóa là “không cần thiết”. Như vậy, GV đã đánh giá đúng tầm quan trọng của việc GD HVGT có văn hóa cho trẻ đối với sự phát triển của trẻ 4-5 tuổi. Khi trao đổi trực tiếp với GV tôi nhận thấy: 100% GV cho rằng việc GD HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN giúp trẻ tư duy, sáng tạo, lĩnh hội các HVGT có văn hóa. Hình thành và phát triển khả năng giao tiếp có văn hóa.

* Nhận thức của GV về mục đích của việc giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ thông qua HĐTN của trường mầm non Đức Ninh:

Bảng 2: Nhận thức của GV mầm non về mục đích giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ thông qua HĐTN

TT	Mục đích giáo dục HVGT có văn hóa	Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Cung cấp cho trẻ tri thức về các chuẩn mực trong giao tiếp	3	30
2	Giúp trẻ có xúc cảm, hành động tích cực, phù hợp với yêu cầu của các chuẩn mực giao tiếp xã hội hiện nay	3	30
3	Hình thành và phát triển ở trẻ HVGT có văn hóa	4	40

Qua kết quả ở bảng 2 cho thấy: Việc giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ thông qua HĐTN đa phần các GV ở trường mầm non Đức Ninh đều nhận thức được điều này. Cụ thể là

có 30% GV cho rằng mục đích giáo dục HVGT có văn hóa là nhằm giúp trẻ cung cấp cho trẻ tri thức về chuẩn mực trong giao tiếp; sau đó GV cũng cho rằng mục đích là để giúp trẻ có xúc cảm tích cực, phù hợp với các yêu cầu của các chuẩn mực giao tiếp xã hội hiện nay chiếm 30%; 40% cho rằng mục đích là hình thành và phát triển ở trẻ HVGT có văn hóa. Qua đó chúng tôi về cơ bản các GV đã nhận thức được mục đích của việc giáo dục HVGT cho trẻ thông qua HĐTN. Qua trò chuyện với Cô Đ.N.A (Trường mầm non Đức Ninh) cô cho rằng: “Theo tôi việc giáo dục HVGT có văn hóa thông qua HĐTN cho trẻ chủ yếu giúp trẻ nâng cao khả năng giao tiếp có văn hóa, cung cấp tri thức, tình cảm cho trẻ, biết và xử lý các tình huống trong quá trình giao tiếp, phát triển khả năng tư duy của trẻ”.

* Nhận thức của GV về nội dung giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN

Bảng 3: Nhận thức của GV về nội dung giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN

STT	Nội dung giáo dục HVGT có văn hóa	Mức độ					
		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Hiếm khi	
		SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)
1	Hành vi chào hỏi	10	100	0	0	0	0
2	Hành vi xin lỗi	9	90	1	10	0	0
3	Hành vi cảm ơn	8	80	2	20	0	0
4	Hành vi thể hiện nhu cầu cá nhân	4	40	6	60	0	0
5	Hành vi tham gia trò chuyện	6	60	4	40	0	0
6	Hành vi biểu hiện lòng tự trọng	3	30	7	70	0	0

Từ bảng số liệu 3 có thể thấy rằng: Phần lớn GV phụ trách lớp mẫu giáo 4-5 tuổi ở trường mầm non Đức Ninh đã giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ đầy đủ, tuy nhiên mức độ giáo dục các nội dung là không giống nhau. Cụ thể là: Đối với nhóm giáo dục hành vi chào hỏi: Có 100% ý kiến GV khi được hỏi đều cho rằng nội dung giáo dục cho trẻ hành vi chào hỏi được nhà trường thường xuyên tiến hành GD cho trẻ. Qua trao đổi với GV tại Trường Mầm non Đức Ninh, các cô có chia sẻ, GD hành vi chào hỏi cho trẻ là nội dung quan trọng trong chương trình GD ở trường mầm non vì thế GV trường mầm non thường tiến hành GD trẻ trong các giờ học, giờ ra chơi, giờ đón, trả trẻ,...

Đối với nhóm GD hành vi xin lỗi: Mức độ GD hành vi xin lỗi thông qua HĐTN có (90%) GV cho rằng đã thực hiện thường xuyên trong nhà trường, có (10%) GV thi thoảng GD hành vi này, tỷ lệ hiếm khi là (0%). Theo điều tra tại trường chúng tôi được biết, GV

thường thông qua HĐTN để GD hành vi xin lỗi như: Khi làm rơi đồ của bạn, làm phiền người khác phải biết xin lỗi,...

Đối với nhóm GD hành vi cảm ơn: Có (80%) GV đánh giá nội dung này được thực hiện, (20%) GV thỉnh thoảng giáo dục hành vi. GV cho rằng, thông qua HĐTN, trẻ được vui chơi, thể hiện hành vi của mình khi tham gia HĐTN, GV hướng tới GD trẻ luôn vui vẻ, hòa đồng, cảm ơn khi mọi người giúp đỡ.

Đối với nhóm GD hành vi thể hiện nhu cầu cá nhân: Có (40%) GV thường xuyên giáo dục hành vi thể hiện nhu cầu cá nhân cho trẻ, (60%) GV thỉnh thoảng giáo dục hành vi cho trẻ. Đối với nhóm GD hành vi tham gia trò chuyện: GD hành vi tham gia trò chuyện để trẻ nắm được một số quy định về giao tiếp có văn hóa như: Biết lắng nghe, không hóng hớt, nói to rõ ràng, giữ thái độ thân mật, hòa đồng và tiếp thu ý kiến của mọi người,... Ở nội dung này Có (60%) GV giáo dục thường xuyên hành vi tham gia trò chuyện cho trẻ và có (40%) GV thỉnh thoảng giáo dục hành vi, tỷ lệ hiếm khi là (0%). Đây cũng là nội dung cần GD trẻ ở trường mầm non.

Đối với nhóm GD hành vi biểu hiện lòng tự trọng: Có (30%) GV đánh giá thường xuyên giáo dục hành vi biểu hiện lòng tự trọng cho trẻ, (70%) GV thỉnh thoảng giáo dục hành vi cho trẻ và hiếm khi là (0%). Theo điều tra tại trường chúng tôi được biết GV còn gặp khó khăn khi GD hành vi này. Cô N.N.L chia sẻ “*Lớp tôi giảng dạy số lượng trẻ đông, nên khó bao quát toàn bộ trẻ được*”.

* Nhận thức của GV về các Phương pháp giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi.

Bên cạnh nội dung giáo dục thì GV cũng có quan điểm và nhận thức khác nhau về các phương pháp áp dụng giáo dục HVGT có văn hóa trong những hoạt động nào ở trường mầm non, kết quả được thể hiện trong bảng sau:

Bảng 4: Thường sử dụng các phương pháp giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi

STT	Phương pháp	Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Phương pháp luyện tập	10	100
2	Phương pháp dùng lời	8	80
3	Phương pháp nêu gương	5	50
4	Phương pháp giảng giải	5	50
5	Phương pháp động viên	3	30
6	Phương pháp khuyến khích	6	60
7	Phương pháp khác	0	0

Kết quả bảng 4 cho thấy GV đã sử dụng và có sự phối hợp giữa các phương pháp khác nhau khi giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ: Trong 7 phương pháp thì phương pháp luyện tập được các GV trường mầm non Đức Ninh sử dụng thường xuyên hơn các biện pháp khác. Cụ thể có 80% GV thường sử dụng phương pháp

dùng lời và 100% GV thường xuyên sử dụng phương pháp luyện tập. Phương pháp nêu gương và phương pháp giảng giải 50%; Phương pháp động viên chỉ chiếm 30% và khuyến khích cho trẻ chiếm 60%. Qua trao đổi, các GV (Trường MN Đức Ninh) “*Cô N.N.T đưa ra lý do mà họ thường xuyên sử dụng phương pháp luyện tập là trẻ được luyện tập thường xuyên, dễ tiếp thu và ghi nhớ lâu, dễ giao tiếp với nhau hơn*”. Một số phương pháp rất cần để phát huy HVGT có văn hóa của trẻ thì được GV ít sử dụng như phương pháp động viên (30%), phương pháp nêu gương (50%).

* Nhận thức của GV về hình thức giáo dục HVGT có văn hóa thông qua HĐTN cho trẻ:

Bảng 5: Nhận thức của GV về hình thức giáo dục HVGT có văn hóa ở trường mầm non

STT	Hình thức giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ	Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Hoạt động học	9	90
2	Hoạt động chơi	5	50
3	Thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày	10	100
4	Thông qua hoạt động trải nghiệm	4	40

Từ bảng số liệu có thể thấy rằng: Theo như các GV tham gia khảo sát thì giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ là 90% GV sử dụng giáo dục HVGT ở hoạt động học; 50% GV sử dụng hình thức giáo dục HVGT ở hoạt động chơi, và thông qua HĐTN chỉ 40% do GV còn lúng túng trong việc sử dụng các phương pháp, địa bàn trải nghiệm còn hạn chế. Chủ yếu là các GV thường áp dụng hình thức giáo dục thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày chiếm 100%, vì ở hình thức giáo dục thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày trẻ được phát triển khả năng giao tiếp với mọi người xung quanh,...điều này giúp trẻ hứng thú, trẻ có thể tự xử lý tình huống và tiếp thu từ những người xung quanh,...qua đó khả năng giao tiếp có văn hóa của trẻ phát triển nhanh hơn. Khi chúng tôi phỏng vấn sâu một số cô giáo và cũng nhận được ý kiến về việc thường sử dụng hình thức thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non như: “*Cô N.T.T thường sử dụng giáo dục HVGT trong hoạt động học và thông qua chế độ sinh hoạt hàng ngày còn các hoạt động khác thì ít hơn*”.

* Nhận thức của GV về các biện pháp giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi:

Bảng 6: Các biện pháp giáo dục HVGT có văn hóa của trẻ 4-5 tuổi

STT	Biện pháp giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi	Mức độ					
		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Hiếm khi	
		SL	TL(%)	SL	TL(%)	SL	TL(%)
1	Biện pháp dùng tác phẩm nghệ thuật	7	70	3	30	0	0
2	Biện pháp dùng tình cảm	8	80	2	20	0	0

STT	Biện pháp giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi	Mức độ					
		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Hiếm khi	
		SL	TL(%)	SL	TL(%)	SL	TL(%)
3	Biện pháp dùng trò chơi	5	50	5	50	0	0
4	Biện pháp luyện tập thường xuyên	10	100	0	0	0	0
5	Biện pháp lấy trẻ làm trung tâm	5	50	5	50	0	0

Nhìn vào bảng 6 cho thấy các biện pháp giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ đều được GV sử dụng. Có 70% GV thường xuyên sử dụng biện pháp dùng tác phẩm nghệ thuật chiếm, 30% GV thỉnh thoảng sử dụng biện pháp. 80% GV thường xuyên sử dụng biện pháp dùng tình cảm, 20% GV thỉnh thoảng sử dụng biện pháp. Biện pháp luyện tập thường xuyên chiếm 100% GV sử dụng tác động đến giáo dục HVGT có văn hóa của trẻ. Biện pháp dùng trò chơi và biện pháp lấy trẻ làm trung tâm chiếm 50% GV thường xuyên sử dụng và 50% còn lại GV thỉnh thoảng sử dụng. Tất cả GV đều sử dụng các biện pháp nhằm nâng cao khả năng giao tiếp cho trẻ.

Qua phiếu khảo sát chúng tôi còn được biết khó khăn mà các cô gặp phải trong việc lập kế hoạch và triển khai giáo dục HVGT có văn hóa thông qua HĐTN. Nhìn chung giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ thông qua HĐTN được GV của trường mầm non Đức Ninh thực hiện khá nghiêm túc. GV của trường đã sử dụng nhiều biện pháp, hình thức và các hoạt động khác nhau nhằm GD HVGT có văn hóa cho trẻ. Ngoài việc tổ chức các HĐTN GV còn gặp phải một số khó khăn như: Điều kiện cơ sở vật chất, thiếu phương tiện giáo dục, địa bàn trải nghiệm. Do điều kiện kinh tế ở địa phương gặp nhiều khó khăn. Đa số bố mẹ các cháu là công nhân, nên không có thời gian quan tâm, chăm sóc trẻ và phối hợp cùng nhà trường, cùng tạo điều kiện, cơ hội cho trẻ rèn luyện những kỹ năng thường xuyên.

3.1.2. Thực trạng mức độ biểu hiện hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua hoạt động trải nghiệm ở Trường Mầm non Đức Ninh

Căn cứ vào cơ sở lý luận ở trên, trong phạm vi đề tài, chúng tôi xác định TC và thang đánh giá như sau:

- Tiêu chí 1: Hành vi chào hỏi
- Tiêu chí 2: Hành vi xin lỗi
- Tiêu chí 3: Hành vi cảm ơn
- Tiêu chí 4: Hành vi thể hiện nhu cầu cá nhân
- Tiêu chí 5: Hành vi tham gia trò chuyện
- Tiêu chí 6: Hành vi biểu hiện lòng tự trọng

STT	Tiêu chí	Mức độ	Biểu hiện
1	Hành vi chào hỏi	Tốt	- Trẻ tự giác chào hỏi, cử chỉ, điệu bộ rõ ràng.
		Khá	- Trẻ có chào hỏi, nhưng vẫn cần có sự nhắc nhở.
		Trung bình	- Trẻ có chào hỏi nhưng lời nói, cử chỉ chưa rõ ràng, thực hiện chưa chủ động.
		Yếu	- Trẻ chưa chào hỏi, khi nhắc nhở mới làm theo.
2	Hành vi xin lỗi	Tốt	- Trẻ thể hiện thái độ, nét mặt, cử chỉ, tỏ lòng tha thiết xin lỗi.
		Khá	- Trẻ biết xin lỗi khi làm phiền người khác nhưng chưa sử dụng từ, hành động phù hợp.
		Trung bình	- Trẻ có xin lỗi nhưng hành động, cử chỉ, nét mặt chưa rõ ràng, chưa chủ động.
		Yếu	- Trẻ chưa xin lỗi, khi nhắc nhở mới làm theo.
3	Hành vi cảm ơn	Tốt	- Trẻ biết cảm ơn, thái độ, cử chỉ, điệu bộ của trẻ rõ ràng.
		Khá	- Trẻ có cảm ơn nhưng vẫn cần người lớn nhắc nhở.
		Trung bình	- Trẻ biết cảm ơn, thái độ chưa rõ ràng, chưa chủ động.
		Yếu	- Trẻ chưa tự giác cảm ơn, thái độ, cử chỉ chưa có.
4	Hành vi thể hiện nhu cầu cá nhân	Tốt	- Trẻ biết cách giao tiếp với mọi người, thái độ, cử chỉ điệu bộ vui vẻ, niềm nở.
		Khá	- Trẻ biết cách giao tiếp với đối tượng giao tiếp, nhưng vẫn còn rụt rè.
		Trung bình	- Trẻ có chủ động trong giao tiếp với mọi người, nhưng cần người lớn nhắc nhở.
		Yếu	- Trẻ chưa chủ động giao tiếp, nói nhỏ, ấp úng, thái độ, cử chỉ chưa rõ ràng.
5	Hành vi tham gia trò chuyện	Tốt	- Trẻ chủ động cuộc nói chuyện, biết lắng nghe, thái độ thân mật.
		Khá	- Trẻ có chủ động giao tiếp với mọi người, nhưng cần sự nhắc nhở.
		Trung bình	- Trẻ còn rụt rè khi bắt chuyện với người khác, chưa lắng nghe, thái độ còn hời hợt.
		Yếu	- Trẻ chưa chủ động tạo cuộc nói chuyện, chưa lắng nghe, thái độ chưa rõ ràng.

6	Hành vi biểu hiện lòng tự trọng	Tốt	- Trẻ biết tôn trọng người lớn, bạn bè,... Trong giao tiếp, biết giữ lời hứa. Thái độ thật thà lễ phép.
		Khá	- Trẻ biết tôn trọng đối tượng giao tiếp, thái độ thật thà,.. Nhưng vẫn cần nhắc nhở.
		Trung bình	- Khi giao tiếp trẻ có chú ý, thật thà, giữ lời hứa, nhưng chưa chủ động, vẫn cần nhắc nhở.
		Yếu	- Trẻ chưa tham gia trò chuyện, nói leo, chưa thật thà lễ phép với đối tượng giao tiếp.

Ở mỗi TC phân thành 4 mức độ và mức điểm tương ứng ở các TC như sau:

- Mức độ tốt: 3 điểm
- Mức độ khá: 2,5 điểm
- Mức độ trung bình: 2 điểm
- Mức độ yếu: 1 điểm

Dựa trên mức điểm ở từng tiêu chí chúng tôi xây dựng thang điểm đánh giá như sau:

+ Mức độ tốt: (15 điểm < tốt ≤ 18 điểm)

- Trẻ tự giác chào hỏi, cử chỉ, điệu bộ rõ ràng. Trẻ thể hiện thái độ, nét mặt, cử chỉ, tỏ lòng tha thiết xin lỗi; trẻ biết cảm ơn, thái độ, cử chỉ, điệu bộ của trẻ rõ ràng; trẻ biết cách giao tiếp với mọi người, thái độ, cử chỉ điệu bộ vui vẻ, niềm nở; trẻ chủ động cuộc nói chuyện, biết lắng nghe, thái độ thân mật. trẻ biết tôn trọng người lớn, bạn bè,.. Trong giao tiếp, biết giữ lời hứa. Thái độ thật thà lễ phép.

+ Mức độ khá: (12 điểm < khá ≤ 15 điểm)

- Trẻ có chào hỏi, nhưng vẫn cần có sự nhắc nhở. Trẻ biết xin lỗi khi làm phiền người khác nhưng sử dụng từ, hành động phù hợp; trẻ có cảm ơn nhưng vẫn cần người lớn nhắc nhở; trẻ biết cách giao tiếp với đối tượng giao tiếp, nhưng vẫn còn rụt rè; trẻ có chủ động giao tiếp với mọi người, nhưng cần sự nhắc nhở; trẻ biết tôn trọng đối tượng giao tiếp, thái độ thật thà,.. Nhưng vẫn cần nhắc nhở.

+ Mức độ trung bình: (8 điểm < TB ≤ 12 điểm)

- Trẻ có chào hỏi nhưng lời nói, cử chỉ chưa rõ ràng, thực hiện chưa chủ động. Trẻ có xin lỗi nhưng hành động, cử chỉ, nét mặt chưa rõ ràng, chưa chủ động; trẻ biết cảm ơn, thái độ chưa rõ ràng, chưa chủ động; trẻ có chủ động trong giao tiếp với mọi người, nhưng cần người lớn nhắc nhở; trẻ còn rụt rè khi bắt chuyện với người khác, chưa lắng nghe, thái độ còn hời hợt; khi giao tiếp trẻ có chú ý, thật thà, giữ lời hứa, nhưng chưa chủ động, vẫn cần nhắc nhở.

+ Mức độ yếu: (yếu \leq 6 điểm)

- Trẻ chưa chào hỏi, khi nhắc nhở mới làm theo. Trẻ chưa xin lỗi, khi nhắc nhở mới làm theo; trẻ chưa tự giác cảm ơn, thái độ, cử chỉ chưa có; trẻ chưa chủ động giao tiếp, nói nhỏ, ấp úng, thái độ, cử chỉ chưa rõ ràng; trẻ chưa chủ động tạo cuộc nói chuyện, chưa lắng nghe, thái độ chưa rõ ràng. Trẻ chưa tham gia trò chuyện, nói leo, chưa thật thà lễ phép với đối tượng giao tiếp.

* Kết quả điều tra và phân tích kết quả điều tra

Để đánh giá thực trạng mức độ biểu hiện HVGT có văn hóa của trẻ 4 - 5 tuổi thông qua HĐTN, chúng tôi đã tiến hành khảo sát 110 trẻ lớp 4 - 5 tuổi gồm lớp 4 - 5 tuổi A, 4 - 5 tuổi B, 4 - 5 tuổi C. Kết quả thu được như sau:

Bảng 7. Mức độ biểu hiện HVGT có văn hóa của trẻ 4-5 tuổi ở cả 6 tiêu chí.

TT	Tiêu chí	Mức độ biểu hiện HVGT có văn hóa của trẻ							
		Tốt		Khá		Trung bình		Yếu	
		SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)	SL	TL (%)
1	HV chào hỏi	20	18,18	30	27,27	45	40,91	15	13,64
2	HV cảm ơn	20	18,18	40	36,36	31	28,18	19	17,27
3	HV xin lỗi	25	22,73	30	27,27	35	31,82	20	18,18
4	HV thể hiện nhu cầu cá nhân	31	28,18	21	19,09	44	40	14	12,73
5	HV tham gia trò chuyện	30	27,27	35	31,82	30	27,27	15	13,64
6	HV biểu hiện lòng tự trọng	25	22,73	26	23,64	37	33,63	22	20

Kết quả bảng 7 cho thấy: Cho thấy số trẻ có các biểu hiện của HVGT có văn hóa thông qua HĐTN, trả lời đúng câu hỏi của GV. Trẻ biểu hiện các hành vi chào hỏi có 45,45% trẻ biểu hiện từ khá đến tốt. Ta có thể thấy rằng biểu hiện này thể hiện khá rõ ở trẻ thông qua HĐTN, qua việc trẻ gặp người lớn, điều đầu tiên là trẻ chào hỏi với nét mặt vui vẻ, cử chỉ, điệu bộ, giọng nói to rõ ràng,...

Ở biểu hiện hành vi cảm ơn thì có đến 54,54% trẻ có biểu hiện đạt từ khá đến tốt, ở biểu hiện này cho thấy trẻ nhận thức rõ ràng về hành vi cảm ơn và thể hiện cũng rất rõ nét. Tuy nhiên cũng có đến 28,18% và 17,27% trẻ biểu hiện hành vi này ở mức trung bình và yếu. Điều này cho thấy việc giáo dục trẻ cần được củng cố và diễn ra thường xuyên hơn.

Trẻ biểu hiện hành vi xin lỗi có 50% trẻ có biểu hiện đạt từ khá đến tốt. 31,82% trẻ ở mức trung bình và 18,18% trẻ ở mức yếu. Kết quả này cho thấy biểu hiện hành vi xin lỗi của

trẻ chưa được rõ ràng, hành vi nào cũng đòi hỏi trẻ phải có kỹ năng, biểu hiện, mức độ thành thạo trong việc thực hiện các hành vi. Vì vậy, GV cần quan tâm, giáo dục trẻ, để trẻ học tập và noi theo.

Biểu hiện hành vi thể hiện nhu cầu cá nhân của trẻ có 28,18% đạt mức tốt, 19,09% trẻ đạt mức khá, mức trung bình là 40% và mức yếu 12,73%. Điều này cho thấy nếu không có những hỗ trợ kịp thời của GV với trẻ thì biểu hiện này trẻ sẽ không biểu hiện rõ ràng qua cử chỉ, lời nói, hành động,... của trẻ.

Trẻ biểu hiện hành vi tham gia trò chuyện được biểu hiện ở mức độ tốt là 27,27%, mức độ khá là 31,82%, mức độ trung bình là 27,27% và cuối cùng là 13,64% mức độ yếu. Hành vi này rất quan trọng đối với trẻ, không chỉ giúp trẻ rèn luyện tri thức, ứng xử có văn hóa mà còn hình thành những phẩm chất cần thiết cho trẻ trong tương lai.

Và cuối cùng là hành vi biểu hiện lòng tự trọng của trẻ có đến 46,37% đạt ở mức độ khá đến mức độ tốt. Tuy nhiên cũng có đến 33,63% và 20% trẻ biểu hiện ở mức độ trung bình và yếu. Điều này chứng tỏ khả năng biểu hiện hành vi của trẻ chưa rõ ràng khi giao tiếp trẻ có chú ý, thật thà, giữ lời hứa, nhưng chưa chủ động, vẫn cần nhắc nhở. Cần được quan tâm để trẻ được phát triển và hiệu quả hơn.

Trong tất cả các HVGT có văn hóa, hành vi nào cũng đòi hỏi trẻ phải có kỹ năng, biểu hiện, mức độ thành thạo trong việc thực hiện các hành vi. Do vậy, hành vi cảm ơn, hành vi xin lỗi và hành vi biểu hiện lòng tự trọng tương đối khó với trẻ 4-5 tuổi, số lượng trẻ biểu hiện hành vi này ở mức độ yếu cao hơn so với hành vi khác. GV cho rằng để trẻ có thể thực hiện HVGT có văn hóa thông qua HĐTN thì việc đầu tư các thiết bị, đồ dùng phù hợp để luyện tập thường xuyên HVGT có văn hóa cho trẻ.

3.1.3. Nguyên nhân thực trạng

* Những khó khăn trong quá trình thực hiện giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN.

Bảng 8. Những khó khăn trong quá trình thực hiện giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN.

TT	Khó khăn	SL	TL (%)
1	Điều kiện cơ sở vật chất	7	70
2	Số lượng trẻ dân tộc thiểu số	8	80
3	Lúng túng trong việc sử dụng các biện pháp giáo dục	6	60
4	Sự phối hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng xã hội	5	50

Qua bảng số liệu 8 cho thấy: GV gặp rất nhiều khó khăn trong việc giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ thông qua HĐTN. Ngoài khó khăn chung thì khó khăn mà nhiều gặp phải đó là điều kiện cơ sở vật chất. Cô N.T.P (Trường MN Đức Ninh) cho biết: “*Khi chuẩn bị một giờ hoạt động mà thiếu các trang thiết bị để cho trẻ hoạt động, trẻ không chú ý và cô khó*

linh hoạt hơn”. Ngoài ra còn một khó khăn lớn, đa số trẻ là dân tộc thiểu số, dân cư sống không tập trung nên trẻ ít giao tiếp với nhau chiếm 80%. GV cho rằng để trẻ có thể tham gia hoạt động tốt, cần đầu tư cơ sở vật chất, và qua khảo sát cho thấy GV còn gặp khó khăn trong việc sử dụng các biện pháp chiếm 60%. GV còn gặp nhiều khó khăn trong quá trình phối hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng xã hội chiếm 50%. Như vậy, qua kết quả khảo sát, có thể thấy rằng GV còn gặp nhiều khó khăn trong quá trình giáo dục HVGT có văn hóa cho trẻ.

4. KẾT LUẬN

Giáo dục HVGT có văn hóa thông qua HĐTN ở trường mầm non sẽ giúp cho trẻ nhận biết về mặt hành vi là khả năng biết tự kiểm chế những nhu cầu, hành vi cá nhân khi cần thiết, biết thể hiện sự chuẩn mực, đúng đắn về hành vi giao tiếp (cử chỉ, điệu bộ, ánh mắt,...) và hình thành những thói quen hành vi tốt trong cuộc sống. Mức độ biểu hiện hành vi giao tiếp có văn hóa của trẻ 4-5 tuổi thông qua HĐTN ở mức trung bình, thể hiện HVGT chưa thực sự rõ ràng, chưa diễn ra thường xuyên và tác động đều đến hoạt động của trẻ. Do đó, HVGT có văn hóa của trẻ còn mang tính bột phát, thể hiện sự hồn nhiên, vô tư,...Mức độ biểu hiện HVGT có văn hóa của trẻ 4-5 tuổi cần được giáo dục thường xuyên thông qua HĐTN để giúp trẻ rèn luyện và phát triển HVGT có văn hóa.

Lời cảm ơn

Để Hoàn thành đề tài nghiên cứu này, em đã nhận được sự giúp đỡ, hỗ trợ, hướng dẫn giảng dạy tận tình của các thầy cô giáo là giảng viên của khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non Trường Đại học Tân Trào. Xin trân thành cảm ơn tất cả các thầy cô đã hết lòng giúp đỡ, tạo điều kiện cho em Hoàn thành nghiên cứu này.

Đặc biệt em xin gửi lời cảm ơn sâu sắc đến cô giáo Thạc sĩ Nguyễn Thị Vui, giảng viên trực tiếp hướng dẫn và chỉ ra những điểm còn thiếu sót trong bài để em khắc phục và Hoàn thành đề tài một cách tốt nhất. Và cuối cùng em xin cảm ơn các cô giáo của Trường mầm non Đức Ninh đã tạo điều kiện để cho em được học hỏi và trải nghiệm thực tế.

Do kinh nghiệm về lý luận và thực tiễn còn hạn chế, khó tránh khỏi sự thiếu sót. Em rất mong nhận được sự đóng góp ý kiến từ quý thầy cô để em học thêm được nhiều kinh nghiệm hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Võ Nguyên Du (2001), Một số nội dung và biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ em trong gia đình, luận án TS, Đại học sư phạm Hà Nội.
- [2] Ngô Công Hoàn (1995), tâm lý học trẻ em từ lọt lòng đến 6 tuổi, tập 1- 2 NXB Đại học sư phạm Hà Nội.
- [3] Võ Trung Minh (2014), “Vận dụng mô hình giáo dục trải nghiệm (David Kolb) trong dạy học ở tiểu học”, Tạp chí giáo dục số 332 tr 23 – 25.

- [4] Ngô Giang Nam (2013), “Giáo dục kỹ năng giao tiếp cho học sinh tiểu học, Nông thôn miền núi phía Bắc”, Luận án tiến sĩ, Trường đại học sư phạm – Đại học Thái Nguyên.
- [5] Hoàng Thị Phương (2018), Tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non, NXB Đại học Sư phạm.
- [6] Hoàng Thị Phương (2022), Giáo dục hành vi văn hóa cho trẻ mầm non, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [7] Đinh Thị Kim Thoa (2015), “Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường trung học”. Bộ giáo dục – Tài liệu tập huấn.
- [8] Nguyễn Ánh Tuyết (2013), Giáo dục hành vi văn hóa cho trẻ em (dưới 6 tuổi), NXB Đại học sư phạm, Hà Nội.
- [9] Vũ Thị Kiều Trang – Chu Thị Hồng Nhung (2021), “Tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ mầm non”, Nhà xuất bản Đại học Thái Nguyên.
- [10] <https://www.cet.edu.vn/van-hoa-giao-tiep>, Văn hóa giao tiếp là gì? Làm thế nào để giao tiếp tốt trong mọi trường hợp.

BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG VẬN ĐỘNG TINH CHO TRẺ 3 - 4 TUỔI THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG GÓC Ở TRƯỜNG MẦM NON MỸ BÀNG, HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYÊN QUANG

Đào Thị Hương Ly, La Thị Lan Hương, Ma Thị Minh Phương, Đinh Thị Lương
Khoa Giáo dục Tiểu học-mầm non

Tóm tắt:

Bài viết nghiên cứu các biện pháp phát triển kỹ năng vận động tinh cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua hoạt động góc ở Trường Mầm non Mỹ Bằng - Yên Sơn - Tuyên Quang? Từ đó, đưa ra những phân tích, nhận định và kết luận về thực trạng trên cũng như nêu ra một số biện pháp phát triển kỹ năng vận động tinh cho trẻ 3-4 tuổi.

Từ khóa: *Biện pháp phát triển, kỹ năng vận động tinh, thông qua hoạt động góc, Trường Mầm non Mỹ Bằng.*

MEASURES TO DEVELOP FINE MOTOR SKILLS FOR 3 – 4 YEAR OLD CHILDREN THROUGH CORNER ACTIVITIES AT MY BANG KINDERGARTEN, YEN SON DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The article investigates measures to develop fine motor skills for 3-4 year old children through corner activities at My Bang Kindergarten - Yen Son - Tuyen Quang? From there, analyze, comment and conclude on the above situation as well as suggest some measures to develop fine motor skills for 3-4 year old children.

Keywords: *Development measures fine motor skills, through corner activities, My Bang Kindergarten.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ở trường mầm non hoạt động góc là một trong những hoạt động có sức hấp dẫn rất lớn đối với trẻ nhỏ. Đây là hoạt động có vai trò vô cùng quan trọng và không thể thiếu trong suốt thời thơ ấu của mỗi một con người. Hoạt động góc đối với trẻ mẫu giáo 3 - 4 tuổi là một trong những hình thức quan trọng để rèn luyện, là phương tiện hỗ trợ sự phát triển toàn diện cho trẻ về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ. Hoạt động góc đối với trẻ mẫu giáo 3 - 4 tuổi là một trong những hình thức quan trọng để rèn luyện kỹ năng vận động tinh.

Việc phát triển kỹ năng vận động tinh cho trẻ mầm non là rất cần thiết và quan trọng, là tiền đề cho sự phát triển toàn diện của trẻ, kết hợp với các hoạt động góc của bé có thể giúp

cải thiện các kỹ năng vận động tinh. Khả năng học và thực hành các kỹ năng vận động tinh ngay từ khi còn nhỏ có thể mang lại nhiều lợi ích về mặt học tập, xã hội và cá nhân.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1 Một số khái niệm cơ bản

2.1.1. Khái niệm “biện pháp”

Phát triển là quá trình vận động tiến lên từ thấp đến cao, từ chưa tốt đến Hoàn hảo về mọi mặt.

Phát triển cũng là quá trình phát sinh và giải quyết mâu thuẫn khách quan vốn có của sự vật, hiện tượng; là quá trình thống nhất giữa phủ định các nhân tố tiêu cực và kế thừa, nâng cao tố tích cực từ sự vật, hiện tượng cũ trong hình thái của sự vật, hiện tượng mới.

2.1.2. Khái niệm “kỹ năng”

Theo từ điển kỹ năng được hiểu là:

- Kỹ năng là cách thức thực hiện hành động đã được chủ thể tiếp thu, được đảm bảo bằng các tập hợp tri thức và kỹ xảo đã được lĩnh hội.

- Kỹ năng là khả năng áp dụng kiến thức và hiểu biết của con người để thực hiện một cái gì đó, có thể là công việc kỹ thuật, tình cảm, chuyên môn, giao tiếp, sinh tồn.

Không có khái niệm cụ thể, đồng nhất về kỹ năng. Tùy mỗi người sẽ có những định nghĩa khác nhau. Nhìn chung, kỹ năng có thể được hiểu như khái niệm bên trên hoặc theo một cách ngắn gọn hơn.

Với những kỹ năng được trang bị, chúng ta sẽ dùng để áp dụng vào thực tế. Kỹ năng có thể được chia thành các cấp bậc khác nhau. Ban đầu, kỹ năng có thể còn ít hoặc chưa được thuần thục nhưng sau thời gian, rèn luyện, kỹ năng sẽ được lên “level”.

Đồng thời, kỹ năng cũng có rất nhiều loại. Mỗi người cần trang bị cho mình các loại, các mức độ kỹ năng để vận dụng trong thực tiễn.

2.1.3 Khái niệm “kỹ năng vận động tinh”

Trẻ em phát triển các theo độ tuổi ở các mức độ khác nhau. Kỹ năng vận động tinh là những kỹ năng mà sử dụng các cơ nhỏ điều khiển bàn tay, ngón tay giúp trẻ thực hiện được nhiều động tác khó.

Kỹ năng này dần phát triển thông qua kinh nghiệm của trẻ, học hỏi từ người lớn và tiếp xúc với nhiều loại đồ chơi, vật liệu, thậm chí cả thực phẩm. Trẻ em thường bắt đầu có được những kỹ năng này ngay từ khi mới chỉ vài tháng tuổi và tiếp tục học các kỹ năng bổ sung suốt quá trình phát triển.

Kỹ năng vận động tinh là một trong những kỹ năng quan trọng mà trẻ cần phải thành thạo để có thể hoạt động linh hoạt nhất. Kỹ năng vận động tinh giúp trẻ có thể tự thực hiện việc chăm sóc bản thân như đánh răng, mặc quần áo.

Những kỹ năng vận động tinh mà trẻ cần được phát triển bao gồm:

- Khum bàn tay và mở các ngón tay: Các động tác cong lòng bàn tay vào trong, bởi những điều này giúp phối hợp chuyển động giữa các ngón tay với nhau, từ đó tiến đến kỹ năng quan trọng khác như viết, vẽ, cầm đũa, cởi quần áo và nắm

- Phát triển sự khéo léo của bàn tay: Việc sử dụng ngón tay cái, ngón trỏ và các ngón tay khác với nhau để thực hiện động tác như nắm, vận hợp...

- Kỹ năng sử dụng song song hai tay: Cho phép bé sử dụng cả hai tay cùng một lúc, hỗ trợ cho quá trình thực hiện động tác.

- Kỹ năng sử dụng kéo: Bé có thể học cách dùng kéo và kết hợp cách điều khiển sức mạnh tay và phối hợp với mắt.

2.1.4. Khái niệm “hoạt động góc”

Hoạt động góc được hiểu là hoạt động của trẻ được diễn ra tại các vị trí, các góc chơi ở trong nhóm lớp, trẻ có thể làm việc một mình hoặc theo nhóm tùy vào hứng thú và nhu cầu riêng của trẻ, trẻ mẫu giáo được tự do hoạt động thực hành, trải nghiệm, khám phá những điều mới lạ để nhằm củng cố và phát triển các kỹ năng cần thiết trong mọi lĩnh vực giáo dục. Tại đây trong các chủ đề, chủ điểm, trẻ được tích cực hoạt động giao lưu cảm xúc, hoạt động với đồ vật và vui chơi, kích thích sự phát triển các giác quan và các chức năng tâm - sinh lý.

Tổ chức hoạt động góc mục đích là tăng cường tính độc lập và tích cực cho trẻ, đồng thời hoạt động góc được thiết kế những hoạt động vui chơi, mà trung tâm là trò chơi đóng vai có chủ đề ở trẻ mẫu giáo và thiết kế hoạt động đồ vật.

Giờ hoạt động góc được phát triển và mở rộng theo sự phong phú và mở rộng các mối quan hệ qua lại của trẻ với môi trường xung quanh, phản ánh sự sáng tạo độc đáo tác động qua lại giữa trẻ với môi trường xung quanh một cách tích cực, tự lực, tự nguyện và tự tin.

Không thể phủ nhận được tầm quan trọng của hoạt động góc đem lại. Hoạt động góc có giá trị lớn và đã trở thành phương tiện để giáo dục trẻ phát triển trong mọi lĩnh vực, phát triển tình cảm xã hội, phát triển ngôn ngữ, phát triển thẩm mỹ, phát triển nhận thức, phát triển thể chất và là phương tiện không thể thiếu được để nhằm phát triển toàn diện trí tuệ và nhân cách cho trẻ nhỏ trong trường mầm non.

Bản chất của trẻ là thích khám phá, thích các hoạt động chơi, hoạt động nhóm trong các góc học tập. Từ hoạt động góc đó trẻ sẽ biết cách mô phỏng lại cuộc sống của người lớn theo cách riêng của mình. Hoạt động góc giúp trẻ phát triển toàn diện trong các lĩnh vực thẩm mỹ, ngôn ngữ, trí tuệ và tình cảm xã hội. Đó cũng chính là lý do giải thích tại sao ở các trường

mầm non đều có các góc học tập được thiết kế một cách tỉ mỉ và sáng tạo nhằm phát triển tối đa khả năng của trẻ.

Việc cho trẻ hoạt động góc được thiết kế không phải để cho trẻ chơi một cách đơn thuần mà còn giúp trẻ phát triển toàn diện trong các lĩnh vực ngôn ngữ, giao tiếp, tư duy nhận thức và cảm xúc. Các góc học tập với các giáo cụ càng phong phú bao nhiêu thì càng kích thích sự hứng thú và tạo sự ham muốn được khám phá, mở mang kiến thức về thế giới xung quanh ở trẻ bấy nhiêu.

Thông qua 5 góc học tập được thiết kế khoa học, các kỹ năng và tư duy của trẻ sẽ được phát triển tối đa

Hiện nay, trong các phương pháp giáo dục sớm hàng đầu, các góc học tập cơ bản đều được phân chia thành 5 góc: Góc gia đình, góc xây dựng, góc đọc sách, góc khoa học và góc nghệ thuật.

Trên thực tế, các hoạt động trên lớp chủ yếu dựa trên hứng thú khám phá cũng như nhu cầu muốn bắt chước, muốn làm người lớn của trẻ. Chúng tham gia vào xã hội người lớn theo cách riêng của mình và tái tạo lại cuộc sống, thế giới muôn màu qua trí tưởng tượng. Hoạt động chơi với học cụ của trẻ không phải thật mà là giả vờ nhưng sự giả vờ ấy lại mang tính chất rất thật.

Có thể nói, việc áp dụng các góc học tập có ý nghĩa rất lớn trong việc phát triển tư duy, thỏa mãn cảm xúc, phát triển ngôn ngữ, cách giải quyết vấn đề của trẻ. Hoạt động góc được phát triển và mở rộng thông qua các tác động qua lại giữa trẻ với môi trường xung quanh một cách tích cực. Đây cũng chính là phương tiện để phát triển tối đa cả về thẩm mỹ, trí tuệ và xúc cảm của trẻ ở lứa tuổi mầm non

2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến kỹ năng học tập của sinh viên

- Các thành phần di truyền quyết định phần lớn đến sự phát triển kỹ năng vận động tinh của trẻ.

- Dinh dưỡng cũng ảnh hưởng rất lớn đến việc phát triển kỹ năng vận động tinh

- Sự khác biệt về giới tính: Trẻ sơ sinh được sinh ra với những khả năng thể chất khác nhau do các nhiễm sắc thể giới tính mà chúng được thừa hưởng từ bố mẹ. Các bé gái thường có sự cân bằng và khéo léo hơn do lượng estrogen cao hơn.

- Môi trường: Trẻ được tiếp xúc thực hành từ sớm, trẻ sẽ có cơ hội phát triển tốt hơn

- Ở trường mầm non trong quá trình tổ chức hoạt động góc do chưa xác định được mục đích cũng như cách thức tổ chức hoạt động góc: Nhằm phát triển kỹ năng vận động tinh cho trẻ nên hiệu quả của hoạt động còn hạn chế. Giáo viên hướng dẫn cách thực hiện hoạt động một cách sơ xài chính vì vậy mà kỹ năng vận động tinh của trẻ chưa được phát triển đúng cách.

Cơ sở vật chất của Nhà trường còn hạn chế các đồ vật cũ và không phong phú hấp dẫn do đó hứng thú của trẻ với hoạt động góc còn chưa cao, giáo viên chưa chú ý đến việc thay đổi môi trường hoạt động và làm đồ dùng đồ chơi tự tạo bằng các nguyên vật liệu tự nhiên để kích thích hứng thú của trẻ...

2.3. Vai trò của việc phát triển kỹ năng vận động tinh cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua hoạt động góc ở trường mầm non.

Vận động nói chung và vận động tinh nói riêng có vai trò đặc biệt quan trọng đối với sự phát triển của con người. Khả năng phối hợp giữa tay và mắt giúp cho trẻ phát triển toàn diện ở tất cả các lĩnh vực như thể chất, nhận thức, thẩm mỹ, ngôn ngữ, tình cảm, đạo đức xã hội. Kỹ năng vận động tinh được hình thành dựa trên cơ chế của phản xạ có điều kiện, các đường liên hệ thần kinh tạm thời hình thành trên vỏ não giúp cho các vận động trở nên thuần thục hơn. Nhờ đó kỹ năng vận động tinh giúp cho cơ thể trẻ trở nên linh hoạt và dễ thích ứng hơn với môi trường, trẻ trở nên nhanh nhẹn và tư duy của trẻ cũng thông qua đó mà phát triển. Kỹ năng vận động tinh giúp trẻ có thể thăm dò và khám phá thế giới xung quanh làm chủ được những hành động của bản thân và dần trở nên độc lập thông qua việc tìm hiểu về những sự vật xung quanh mình, trẻ mở rộng nhận thức và vốn hiểu biết về thế giới, từ đó phát triển trí tuệ và hình thành các thao tác tư duy. Trẻ có thể hiểu được cách thức sử dụng bút chì và nhiều đồ vật khác bằng cách thao tác với chúng như cầm, nắm, lắc, xoay từ đó trẻ tự mình khám phá ra nhiều điều mới lạ từ đồ vật.

Đôi bàn tay của trẻ chính là phương tiện để trẻ có thể đến gần hơn với thế giới hơn, tổ chức hoạt động góc cho trẻ mẫu giáo và tạo ra các tình huống giáo dục là yếu tố quan trọng trong sự tăng trưởng và phát triển của trẻ. Với trẻ em, chơi là hình thức cơ bản giúp trẻ phát triển khả năng suy nghĩ và sự giao tiếp của trẻ. Nhà tâm lý học Lêônchiep khẳng định: Hoạt động vui chơi mà trung tâm là trò chơi đóng vai theo chủ đề là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo. Thông qua trò chơi giúp trẻ hình thành và phát triển cấu trúc tâm lý trong nhân cách của trẻ. Hoạt động chơi gây ra những biến đổi về chất có ảnh hưởng quyết định đến sự hình thành nhân cách trẻ mẫu giáo và chơi là tiền đề cho hoạt động học tập ở lứa tuổi tiếp theo. Bản chất của trẻ là thích khám phá, thích các hoạt động chơi, hoạt động nhóm trong các góc học tập. Từ hoạt động góc đó trẻ sẽ biết cách mô phỏng lại cuộc sống của người lớn theo cách riêng của mình. Trẻ có thể hóa thân thành một người họa sĩ, vẽ nên những bức tranh của mình, có thể làm cô công nhân may vá quần áo cho búp bê. Hay có thể xâu được những chuỗi vòng hạt thật đẹp để tặng cho các bạn trong lớp...Hoạt động góc giúp trẻ phát triển toàn diện trong các lĩnh vực thẩm mỹ, ngôn ngữ, trí tuệ và tình cảm xã hội. Đó cũng chính là lý do giải thích tại sao ở các trường mầm non đều có các góc học tập được thiết kế một cách tỉ mỉ và sáng tạo nhằm phát triển tối đa khả năng của trẻ.

2.4 Thực trạng việc phát triển kỹ năng vận động tinh cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua hoạt động góc ở trường Mầm non Mỹ Bằng, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang.

2.4.1. Khái quát về điều tra thực trạng

** Nội dung nghiên cứu*

Bài viết tập trung nghiên cứu một số biện pháp phát triển kỹ năng vận động tinh của trẻ 3 - 4 tuổi thông qua hoạt động góc. Trên cơ sở đó tiến hành khảo sát đánh giá các kỹ năng vận động tinh thông qua hoạt động góc của trẻ 3 - 4 tuổi ở trường Mầm non Mỹ Bằng, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang.

*** Phương pháp nghiên cứu**

Phương pháp nghiên cứu lý thuyết

Phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa các nguồn tài liệu để tìm hiểu các khái niệm, các thuật ngữ, các vấn đề lý luận có liên quan đến đề tài, trên cơ sở đó tổng hợp các kiến thức để tạo ra hệ thống, thấy được mối quan hệ biện chứng giữa các vấn đề lý luận, từ đó hiểu đầy đủ, toàn diện, sâu sắc về lý thuyết.

Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Phương pháp quan sát

- Quan sát để đánh giá mức độ biểu hiện kỹ năng vận động tinh cho trẻ 3 - 4 tuổi ở trường mầm non.

- Quan sát hoạt động của giáo viên trong quá trình tổ chức hoạt động góc cho trẻ 3 - 4 tuổi nhằm tìm hiểu những biện pháp phát triển kỹ năng vận động tinh mà giáo viên đã sử dụng

Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi (Anket)

Sử dụng bảng hỏi để thu thập ý kiến của giáo viên về thực trạng phát triển kỹ năng vận động tinh cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua hoạt động góc tại trường Mầm non Mỹ Bằng - Yên Sơn - Tuyên Quang

Phương pháp phỏng vấn

Phỏng vấn giáo viên nhằm tìm hiểu các biện pháp, các khó khăn khi giáo dục kỹ năng vận động tinh cho trẻ 3 - 4 tuổi tại trường Mầm non Mỹ Bằng.

Phương pháp thực nghiệm sư phạm

Sử dụng phương pháp TN sư phạm nhằm kiểm chứng hiệu quả của các biện pháp đề xuất.

Phương pháp đàm thoại

Đàm thoại để làm quen với trẻ. Để trẻ cởi mở, tự nhiên hơn trong quá trình điều tra thực trạng. Từ đó, thu nhập thêm thông tin từ trẻ.

Nhóm phương pháp hỗ trợ:

Phương pháp thống kê toán học.

2.3.2. Kết quả điều tra thực trạng

a. Thực trạng về việc phát triển kỹ năng vận động tinh của trẻ 3 - 4 tuổi thông qua hoạt động góc.

Bảng 1. Các mục tiêu phát triển thể chất của trẻ liên quan đến kỹ năng vận động tinh cho thông qua hoạt động góc (Chương trình GDMN 2021)

TT	Mục tiêu phát triển thể chất của trẻ	Số phiếu (N = 10)	Tỷ lệ %
1	Khỏe mạnh, cân nặng và chiều cao phát triển bình thường theo lứa tuổi	2	20%
2	Thích nghi với chế độ sinh hoạt ở nhà trẻ	0	0%
3	Thực hiện được vận động cơ bản theo độ tuổi	1	10%
4	Có một số tố chất vận động ban đầu (nhanh nhẹn, khéo léo, thăng bằng cơ thể)	4	40%
5	Có khả năng phối hợp khéo léo cử động bàn tay, ngón tay	7	70%
6	Có khả năng làm được một số việc tự phục vụ trong ăn, ngủ và vệ sinh cá nhân	3	30%

Theo Bảng 1, có 70% phiếu đánh giá mục tiêu “Có khả năng phối hợp khéo léo cử động bàn tay, ngón tay” là phát triển kỹ năng vận động tinh cho thông qua hoạt động góc. Thứ hai là 40% phiếu chọn mục tiêu “Có một số tố chất vận động ban đầu (nhanh nhẹn, khéo léo, thăng bằng cơ thể)” cho thấy vẫn còn một số giáo viên chưa phân biệt giữa kỹ năng vận động thô và kỹ năng vận động tinh cho thông qua hoạt động góc. Điều này còn thể hiện qua 20% phiếu chọn mục tiêu “Khỏe mạnh, cân nặng và chiều cao phát triển bình thường theo lứa tuổi” có liên quan đến kỹ năng vận động tinh cho thông qua hoạt động góc. Bên cạnh đó, khi được hỏi về các căn cứ để cụ thể hóa mục tiêu giáo dục của trẻ 3 - 4 tuổi.

b. Những nội dung giáo viên thực hiện trong hoạt động góc để giúp trẻ phát triển phát triển các kỹ năng vận động tinh (trong Chương trình GDMN)

TT	Nội dung giáo dục	Số phiếu (N=10)	Tỷ lệ %
1	Gập đan các ngón tay vào nhau, quay ngón tay, cổ tay, cuộn cổ tay.	2	20.0%
2	Đan tết	3	30.0%
3	Xếp chồng các hình khối khác nhau	2	20.0%
4	Xé, dán giấy	3	30.0%
5	Sử dụng kéo, bút	5	50.0%
6	Tô vẽ nguệch ngoạc	6	60.0%
7	Cài, cởi cúc	1	10.0%

Một số nội dung giáo dục rèn luyện kỹ năng vận động tinh cho trẻ thông qua hoạt động góc (Chương trình GDMN) trong bảng 3. Mặc dù các nội dung giáo dục này đa số giáo viên đều cho rằng thường ngày ở trên lớp giáo viên cho trẻ tô vẽ nguệch ngoạc là nhiều nhất chiếm (60%), sử dụng kéo bút là (50%), còn các nội dung khác như gập đan các ngón tay

vào nhau, quay ngón tay, cô tay, cuộn cô tay, đan tết, xếp chồng các hình khối khác nhau, xé dán giấy chỉ chiếm 20 - 30%, cài cở cúc áo chỉ chiếm 10%. Để giúp trẻ phát triển kỹ năng vận động tinh thông qua hoạt động góc nhưng thực tế khi xây dựng kế hoạch giáo dục, giáo viên lại không phát huy hiệu quả các nội dung này trong việc rèn tập cho trẻ. Giáo viên chưa hiểu rõ về kỹ năng vận động tinh và muốn phát triển phải rèn tập với những hoạt động từ đơn giản đến phức tạp, từ việc luyện sức mạnh cho các cơ ngón tay, bàn tay tới việc tận dụng các cơ hội để cầm - nắm - tương tác đối tượng nhằm kiểm soát vận động, trên cơ sở đó dần cải thiện sự phối hợp tay - mắt trong quá trình thực hiện...

Giáo viên tổ chức hoạt động cho trẻ dựa vào kế hoạch giáo dục, tuy nhiên trong quá trình lập kế hoạch, giáo viên còn lẫn lộn khi chọn lĩnh vực phát triển cho các hoạt động Chơi - tập có chủ định (tiết dạy). Qua quá trình nghiên cứu hồ sơ sổ sách của giáo viên nhóm 3 - 4 tuổi ở Trường mầm non Mỹ Bằng, có thể rút ra các nhận định như sau:

Giáo viên xác định mục tiêu giáo dục ở lĩnh vực phát triển thể chất thường bỏ sót mục tiêu cần đạt: “Trẻ có khả năng phối hợp khéo léo cử động bàn tay, ngón tay”, đây cũng là mục tiêu giúp trẻ phát triển kỹ năng vận động tinh cho trẻ thông qua hoạt động góc. Đa số giáo viên cũng chỉ quan niệm phát triển thể chất chủ yếu là phát triển vận động thô. Bên cạnh đó, có giáo viên lại xác định các mục tiêu cụ thể như: Trẻ có khả năng cầm bút di màu, vẽ nguệch ngoạc; có khả năng xé, vò theo ý thích; có khả năng nặn quả, đồ dùng, con vật đơn giản; có khả năng xếp hình,.. thuộc lĩnh vực giáo dục phát triển tình cảm, kỹ năng xã hội và thẩm mỹ. Trong khi Kết quả mong đợi của lĩnh vực giáo dục phát triển tình cảm, kỹ năng xã hội và thẩm mỹ là: “Thể hiện cảm xúc qua tô màu, vẽ, nặn, xếp hình, xem tranh”, cụ thể ở độ tuổi 3 - 4 tuổi: “Thích tô màu, vẽ, nặn, xé, xếp hình, xem tranh.

3. KẾT LUẬN

Kỹ năng vận động tinh cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua hoạt động góc đóng vai trò quan trọng góp phần vào sự phát triển toàn diện của con người. Các kỹ năng vận động tinh cho thông qua hoạt động góc sẽ giúp cho trẻ độc lập, thực hiện các công việc tự phục vụ cũng như tham gia tích cực, tự tin vào các hoạt động chơi - tập trong trường mầm non. Trẻ 3 - 4 tuổi rất cần phát triển kỹ năng vận động tinh cho thông qua hoạt động góc tạo nền tảng cho những năm học mẫu giáo tiếp theo. Trước thực trạng kỹ năng vận động tinh cho trẻ 3 - 4 tuổi thông qua hoạt động góc ở một số trường mầm non trong thành phố chưa được quan tâm phát triển, luận văn đề xuất một số biện pháp nhằm giúp giáo viên vận dụng vào thực tiễn. Các biện pháp được đề xuất cụ thể như sau:

Xây dựng các góc chơi đa dạng, phong phú, xây dựng được góc chơi đa dạng, phong phú, sáng tạo hấp dẫn với đặc trưng riêng của từng góc có tác dụng làm nảy sinh nhu cầu hoạt động, kích thích tính tò mò, sáng tạo của trẻ, tạo cho trẻ dễ tiếp cận với môi trường góc với các nguyên vật liệu, tài liệu khác nhau. Xây dựng môi trường giáo dục tạo điều kiện cho trẻ phát triển vận động tinh thông qua hoạt động góc. Suu tầm và tự tạo một số đồ chơi, đồ dùng để tổ chức các trò chơi cử động bàn tay, ngón tay cho trẻ. Cung cấp kinh nghiệm cho trẻ để phát huy các kỹ năng vận động tinh thông qua hoạt động góc. Tạo mối liên hệ gần gũi

thân thiết giữa cô và trẻ khi tham gia hoạt động. Đánh giá trẻ trong các hoạt động góc nhằm khích lệ, động viên tạo động lực cho trẻ tích cực phát triển các kỹ năng vận động tinh.

Giáo viên đóng một vai trò quan trọng trong việc cung cấp kinh nghiệm, nguồn lực và hướng dẫn giúp trẻ phát triển các kỹ năng vận động tinh cho thông qua hoạt động góc thông qua kinh nghiệm chơi - tập hàng ngày: Hoạt động chơi - tập có chủ định; Hoạt động chơi tập theo ý thích.

- Tác động đến trẻ mọi lúc mọi nơi với sự hợp tác chặt chẽ giữa giáo viên và phụ huynh nhằm tạo sự tự tin nơi trẻ khi tham gia các bài luyện tập kỹ năng vận động tinh cho thông qua hoạt động góc hoặc khi trẻ tự thực hiện các công việc đơn giản trong sinh hoạt hàng ngày. Việc áp dụng cách tiếp cận cá nhân dựa trên sở thích của trẻ sẽ giúp đảm bảo rằng các hoạt động diễn ra thú vị, ý nghĩa, từ đó thu hút trẻ tham gia tích cực cho dù trẻ gặp khó khăn với kỹ năng vận động tinh cho trẻ thông qua hoạt động góc đó.

Kết quả khảo sát quá trình thực nghiệm đã chứng minh tính khả thi của các biện pháp được đề xuất, trẻ 3 - 4 tuổi được phát triển kỹ năng vận động tinh cho thông qua hoạt động góc đúng cách dễ dàng thực hiện các hoạt động hàng ngày, dần cải thiện sự phối hợp tay-mắt, đôi bàn tay ngày càng khéo léo và thành thạo khi thao tác với đồ vật.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Chương trình Giáo dục mầm non*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[2] Nguyễn Thị Hòa, *Giáo trình Giáo dục học mầm non (2013)*, NXB Đại học Sư phạm.

[3] Nguyễn Thị Hòa (2010), *Giáo trình Giáo dục tích hợp ở bậc học mầm non*, NXB Đại học Sư phạm.

[4] Lê Thu Hương, Trần Thị Ngọc Trâm, Lê Thị Ánh Tuyết (2017), *Hướng dẫn tổ chức thực hiện chương trình giáo dục mầm non*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[5] Phan Thị Ly (2015), *Thiết kế môi trường giáo dục phát triển kỹ năng vận động tinh cho trẻ 24 - 36 tháng*, Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư Phạm TP Hồ Chí Minh.

[6] Đặng Hồng Phương (2019), *Phương pháp hình thành kỹ năng vận động cho trẻ Mầm non*, NXB Đại học Sư Phạm.

[7] Đinh Thị Kim Thoa (2008), *Đánh giá trong giáo dục mầm non*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2008.

[8] Trần Thị Ngọc Trâm, Phùng Thị Tường, Nguyễn Thị Nga (2020), *Các trò chơi và hoạt động ngoài lớp học cho trẻ mẫu giáo theo chủ đề*, NXB Giáo dục Việt nam.

[9] Nguyễn Ánh Tuyết, Nguyễn Như Mai, Đinh Thị Kim Thoa (2008), *Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non*, NXB Đại học Sư phạm.

[10] Nguyễn Thị Hà Lương (2009), “*Một số biện pháp rèn luyện KNVDT cho trẻ MG5-6 tuổi thông qua trò chơi dân gian*”.

THỰC TRẠNG VIỆC HÌNH THÀNH THÓI QUEN VỆ SINH THÂN THỂ CHO TRẺ 3-4 TUỔI THÔNG QUA TỔ CHỨC CHẾ ĐỘ SINH HOẠT HÀNG NGÀY Ở MỘT SỐ ĐIỂM TRƯỜNG THUỘC TRƯỜNG MẦM NON LANG QUÁN, HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYÊN QUANG

Trương Thị Thu Phương, Hoàng Thị Hằng|

Nguyễn Thu Trang, Vũ Thị Kiều Trang

Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Hình thành thói quen vệ sinh thân thể là một vấn đề vô cùng cần thiết và quan trọng trong giáo dục mầm non, giúp cho trẻ tự biết bảo vệ, hình thành những kỹ năng tự phục vụ bản thân trong cuộc sống hàng ngày. Trẻ 3-4 tuổi là lứa tuổi mẫu giáo bé là giai đoạn của bước đầu học hỏi, tìm hiểu, tiếp thu những giá trị cuộc sống để phát triển nhân cách. Nghiên cứu này khảo sát về thực trạng việc hình thành thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày ở một số điểm trường thuộc trường mầm non Lang Quán, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang. Kết quả nghiên cứu phản ánh mức độ thực tế của trẻ trong hoạt động hình thành thói quen vệ sinh thân thể thông qua việc tổ chức sinh hoạt hằng ngày, bên cạnh đó xác định một số nguyên nhân ảnh hưởng đến hiệu quả của hoạt động. Kết quả nghiên cứu có thể sử dụng để làm cơ sở đưa ra các biện pháp nhằm khắc phục những hạn chế trong việc hình thành thói quen vệ sinh thân thể thông qua tổ chức chế độ sinh hoạt hằng ngày tại địa bàn khảo sát.

Từ khóa: Hình thành, Thói quen, Vệ sinh thân thể, Tổ chức, Chế độ sinh hoạt hằng ngày.

CURRENT SITUATION OF FORMING THE HABIT OF HYGIENE FOR 3-4 YEARS OLD BY ORGANIZATION OF DAILY ACTIVITIES AT SOME SCHOOLS BELONGING TO NON LANG QUAN SCHOOL, YEN SON DISTRICT, QUEEN QUANG PROVINCE.

Abstract:

Forming a habit of body hygiene is an extremely necessary and important issue in preschool education, helping children learn to protect themselves and form self-service skills in daily life. Children 3-4 years old is the age of kindergarten, which is the first stage of learning, understanding and absorbing life values to develop personality. This study investigates the situation of forming a habit of body hygiene for 3-4 year old children through daily activities in some schools in Lang Quan kindergarten, Yen Son district, Tuyen Quang province. The research results reflect the actual level of children in the activity of forming the habit of body hygiene through the organization of daily activities, besides identifying a number of causes affecting the effectiveness of the activity. The research results can be used as a basis for proposing measures to overcome the limitations

in the formation of body hygiene habits through the organization of daily routines in the survey area.

Keywords: Formation, Habit, Body Hygiene. Organization and mode of daily living.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục thể chất cho trẻ mầm non là quá trình tác động đến nhiều cơ quan trên cơ thể trẻ. Giáo dục thể chất là tổ chức cho trẻ vận động và sinh hoạt hợp lý nhằm bảo vệ và làm cho cơ thể trẻ được khỏe mạnh, phát triển hài hòa, cân đối, tạo cơ sở cho sự phát triển toàn diện. Để thực hiện tốt nhiệm vụ giáo dục thể chất cho trẻ cần tổ chức thói quen vệ sinh thân thể (TQVSTT) cho trẻ hằng ngày, tổ chức vận động hợp lý có sự quan tâm chu đáo về sức khỏe, về vệ sinh cho trẻ. Đó là những nội dung chủ yếu của giáo dục thể chất cho trẻ em lứa tuổi nhà trẻ.

Giáo dục TQVSTT cho trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày (CĐSHHN) là một trong những hình thức phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của trẻ. Sự lặp lại thường xuyên của các thao tác sẽ giúp trẻ hình thành thói quen sinh hoạt hợp lý, những kỹ năng văn hóa, vệ sinh và hoạt động. Từ đó hình thành nên những phẩm chất, thói quen kỷ luật, sinh hoạt có nề nếp theo trật tự và thời gian. Trong giai đoạn dịch bệnh - Covid 19, ô nhiễm môi trường như hiện nay gây ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp đến trẻ em. Ngoài nguy cơ lây nhiễm, đại dịch còn ảnh hưởng đến tâm trạng, cảm xúc, tinh thần, sự phát triển toàn diện của trẻ. Từ đó hình thành TQVSTT cho trẻ là một trong những cách hữu hiệu nhất để giúp trẻ phòng ngừa Covid 19 và các tác nhân gây bệnh khác.

Tuy nhiên, trên thực tế giáo dục TQVSTT cho trẻ ở các điểm trường còn nhiều hạn chế, do hệ thống trường lớp phân tán nhỏ lẻ, điểm trường, lớp ghép còn tồn tại xa trung tâm, điều kiện kinh tế còn nhiều khó khăn, phòng học xuống cấp, cơ sở vật chất và trang thiết bị dạy học còn thiếu thốn. Nhiều phụ huynh chưa hiểu được tầm quan trọng của việc rèn luyện TQVSTT cho trẻ, cha mẹ nghĩ trẻ còn nhỏ, chậm chạp vì thế không kiên nhẫn nên đã làm giúp trẻ, không để trẻ tự thực hiện. Giáo viên chưa cụ thể chi tiết trong việc giáo dục vệ sinh thân thể, làm việc còn qua loa, chưa chú ý hướng dẫn trẻ thực hiện các hành động sao cho đúng. Do vậy, thông qua các hoạt động có chủ đích ở trường mầm non, quá trình giáo dục TQVSTT cho trẻ mẫu giáo nói chung và trẻ mẫu giáo 3-4 tuổi nói riêng. Giáo viên mầm non cần phải phối hợp chặt chẽ với gia đình để trẻ có những biện pháp rèn luyện phù hợp nhằm hình thành TQVSTT cho trẻ và phát triển nhân cách trẻ sau này. Do vậy, từ những lý do thực trạng trên chúng tôi đã chọn nghiên cứu hình thành TQVSTT cho trẻ. Bài báo trình bày kết quả khảo sát thực trạng hình thành TQVSTT cho trẻ 3-4 thông qua tổ chức chế độ sinh hoạt hằng ngày ở một số điểm trường thuộc Trường mầm non Lang quán, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang. Nhằm kịp thời giúp giáo dục tạo thói quen cho trẻ từ gia đoạn còn bé và giúp sự phát triển của trẻ trong các giai đoạn tiếp theo.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi (Anket).

- Sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi để thu thập các thông tin của giáo viên mầm non về nội dung cần khảo sát.

- Thiết kế bảng hỏi dựa trên mục tiêu của đề tài thông qua phân tích cơ sở lý luận và xin ý kiến góp ý của các chuyên gia.

Phương pháp quan sát.

- Nhằm thu thập thông tin trực tiếp từ hoạt động học của trẻ 3-4 tuổi trong các hoạt động hình thành TQVSTT cho trẻ.

Phương pháp phỏng vấn sâu.

- Nhằm thu thập, bổ sung, kiểm tra và làm rõ hơn những thông tin đã thu được từ các phương pháp khác.

- Đối tượng phỏng vấn: là giáo viên mầm non đang dạy các lớp 3-4 tuổi tại trường mầm non Lang Quán, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang.

Phương pháp hỗ trợ.

- Nhằm xử lý số liệu điều tra đã thu thập được từ bảng hỏi và quan sát.

Xử lý số liệu khảo sát.

Số liệu thu được từ phiếu hỏi, chúng tôi tiến hành tính điểm trung bình để sắp xếp thứ bậc.

- Chúng tôi tiến hành đánh giá thực trạng qua 2 mức độ đánh giá và cách tính điểm như sau:

Bảng 2.1. Các mức độ và cách tính điểm khảo sát.

Các mức độ	Điểm			
	4	3	2	1
Nhận thức	Rất cần thiết	Cần thiết	Bình thường	Không cần thiết
Kết quả	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu
Điểm	3,50 - 4	2,5 - 3,49	1,5 - 2,49	1 - 1,49

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số khái niệm cơ bản

** Khái niệm vệ sinh thân thể.*

Vệ sinh thân thể là một hành động chăm sóc cơ thể mà tất cả mọi người đều cần phải thực hiện. Vệ sinh thân thể không những chấp hành những yêu cầu vệ sinh mà còn nói lên mức độ quan hệ của con người đối với nhau.

Vệ sinh thân thể là điều quan trọng, việc này không chỉ giúp chúng ta luôn ở trong trạng thái sạch sẽ mà còn giúp cho chúng ta khỏe mạnh và không bị nhiễm các bệnh vi khuẩn, virus gây nên [4].

** Khái niệm thói quen vệ sinh thân thể.*

Thói quen vệ sinh thân thể là những hành động vệ sinh thân thể của cá nhân được diễn ra trong những điều kiện ổn định về thời gian, không gian và quan hệ xã hội nhất định. Thói quen vệ sinh thân thể gắn với nhu cầu vệ sinh của mỗi cá nhân [3].

** Khái niệm chế độ sinh hoạt hằng ngày.*

Chế độ sinh hoạt hằng ngày chính là sự phân chia rõ ràng và hợp lý giữa các hoạt động và nghỉ ngơi của trẻ trong một ngày. Nhằm thỏa mãn đầy đủ nhu cầu về ăn ngủ, vệ sinh cá nhân, hoạt động và nghỉ ngơi của trẻ theo lứa tuổi đảm bảo trạng thái cân bằng của hệ thần kinh, giúp cơ thể phát triển tốt [2].

Theo giáo trình Giáo dục học mầm non của PGS.TS. Nguyễn Thị Hòa chế độ sinh hoạt của trẻ là một quy trình khoa học nhằm phân phối một cách hợp lý, đúng đắn về thời gian và trình tự các hoạt động cũng như sự nghỉ ngơi trong một ngày của trẻ mầm non [1].

** Thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ 3-4 tuổi thông qua tổ chức chế độ sinh hoạt hằng ngày.*

Từ những nghiên cứu trên chúng tôi đưa ra khái niệm thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày: Là những hành động chăm sóc cơ thể của trẻ 3-4 tuổi được lặp đi lặp lại nhiều lần trong ngày và được phân chia rõ ràng, hợp lý từ lúc đón trẻ tới khi trả trẻ. Nhằm thỏa mãn nhu cầu về ăn ngủ, vệ sinh cá nhân, hoạt động nghỉ ngơi của trẻ theo lứa tuổi giúp cơ thể phát triển tốt hơn.

3.1.1. Nội dung giáo dục thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày

** Thói quen rửa mặt.*

Trẻ cần nắm được tại sao cần rửa mặt (rửa mặt để được mọi người yêu mến, cho mặt thom tho, xinh hơn, không bị bệnh...); lúc nào cần rửa mặt (cần rửa mặt trước và sau khi ngủ, ăn, khi ra ngoài đường, khi mặt bẩn...). Cách rửa mặt: rửa những nơi nào cần giữ sạch nhất (rửa từ khóe mắt ra đuôi mắt, rửa sống mũi và miệng, trán, hai má và cằm), chiều hướng

rửa (từ trong ra ngoài, từ dưới lên), chuyển vị trí của khăn trên các đầu ngón tay khi rửa từng bộ phận trên mặt, biết vò khăn, vắt khô, phơi ở vị trí nhất định và ngay ngắn.

** Thói quen rửa tay.*

Trẻ cần biết tại sao phải rửa tay (để mọi người yêu mến, cho tay thơm tho, sạch sẽ, không bị bệnh...); khi nào cần rửa tay (trước và sau khi ăn, sau khi đi vệ sinh, chơi, hoạt động, khi tay bẩn...). Cách rửa tay: thứ tự và cách tiến hành từng thao tác (xắn tay áo, vắn vòi nước, nhúng tay vào nước và sát xà phòng, xoa tay vào nhau cho đến khi nổi bọt xà phòng, rửa sạch xà phòng cho đến khi hết trơn, vẩy nước và lau khô); cất đồ dùng vệ sinh vào nơi quy định. Tuy nhiên, trình tự một số thao tác rửa tay sẽ thay đổi khi người lớn rửa tay cho trẻ.

** Thói quen đánh răng.*

Trẻ cần biết tại sao cần đánh răng (cho răng thơm tho, sạch sẽ, mọi người yêu mến, cho răng khỏe đẹp, không sâu răng...); lúc nào cần đánh răng: đánh răng sau khi ăn, sau các bữa ăn... Cách chải răng: rửa sạch bàn chải, lấy thuốc ra bàn chải, súc miệng; đặt bàn chải nghiêng một góc 30° - 45° so với mặt răng; chải hàm trên theo hướng từ trên xuống, hàm dưới từ dưới lên, mặt nhai đưa bàn chải đi lại vuông góc với mặt răng; súc miệng thật kỹ, rửa sạch bàn chải, vẩy ráo nước và cất các dụng cụ vệ sinh vào nơi quy định.

** Thói quen chải tóc.*

Trẻ cần biết tại sao phải chải tóc (để đầu tóc gọn gàng, mọi người yêu mến, không bị đau đầu, chảy rận...); lúc nào nên chải tóc (sau khi ngủ, trước khi ra ngoài đường, khi tóc rối bù...). Cách chải tóc: cầm lược, chải cho tóc suôn, rẽ ngôi và chải sang hai bên và chải hát từ trước ra sau, từ trên xuống dưới.

** Thói quen giữ gìn quần áo quần áo gọn gàng sạch sẽ.*

Trẻ phải biết tại sao cần mặc sạch sẽ (để mọi người yêu mến hơn, giữ quần áo cho đẹp và luôn mới, không bị bệnh...). Trẻ cần biết lúc nào nên mặc thêm hoặc cởi bớt quần áo: lúc thời tiết lạnh hoặc nóng hơn, khi vận động nhiều, khi ra ngoài đường hoặc vào nhà, trước và sau khi ngủ, trước và sau khi tắm rửa... Cách thay quần áo: cởi quần áo theo thứ tự từ cởi bỏ cúc, tháo từng ống tay, ống chân, mặc quần áo theo thứ tự, mặc từng ống tay, ống quần, cài cúc.

3.2. Thực trạng việc hình thành TQVSTT cho trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày tại các điểm trường thuộc trường mầm non Lang Quán

3.2.1. Thực trạng nhận thức của giáo viên ở các điểm trường thuộc trường mầm non Lang Quán về việc hình thành TQVSTT cho trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày

** Nhận thức của giáo viên về sự cần thiết của việc giáo dục những quen vệ sinh thân thể cho trẻ 3-4 tuổi*

Bảng 2.2. Sự cần thiết của việc giáo dục TQVSTT cho trẻ 3-4 tuổi ở trường mầm non.

Kết quả Nội dung	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Thói quen rửa tay	3,53	0,73	Rất cần thiết
Thói quen rửa mặt	3,26	0,85	Cần thiết
Thói quen đánh răng	2,93	0,78	Cần thiết
Thói quen chải tóc	2,6	0,75	Bình thường
Thói quen mặc quần áo gọn gàng sạch sẽ	2,86	0,80	Cần thiết
Trung bình chung	3,79	0,78	Rất cần thiết

Từ bảng số liệu có thể thấy rằng: giáo viên phụ trách lớp mẫu giáo 3-4 tuổi ở trường mầm non Lang Quán đã cho thấy giáo dục TQVSTT cho trẻ là rất cần thiết (TBC 3,79). Trong đó, Giáo dục thói quen rửa tay được giáo viên đánh giá có mức độ cần thiết nhất (3,53). Giáo dục thói quen rửa mặt, thói quen đánh răng, thói quen mặc quần áo sạch sẽ được giáo viên đánh giá ở mức độ cần thiết. Giáo dục thói quen chải tóc chỉ đạt 2,6 điểm. Cô H.T.H (Điểm trường thôn 4) cho biết “*Giáo dục kỹ năng tự chải tóc của trẻ không cần thiết là vì chỉ có các cháu gái thực hiện thói quen chải tóc, tuy nhiên trẻ còn nhỏ nên việc thực hiện hành động này còn chưa tốt*”. Qua đó, nếu hàng ngày giáo viên thực hiện nghiêm túc thời gian biểu trẻ sẽ thực hiện đúng giờ nào việc ấy, với những việc làm tốt được lặp đi lặp lại nhiều lần thì sẽ thành thói quen tốt.

* *Nhận thức của giáo viên về hiệu quả của việc giáo dục thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ 3-4 tuổi thông qua các hoạt động ở trường mầm non*

Bảng 2.3. Hiệu quả của việc giáo dục TQVSTT cho trẻ 3-4 tuổi.

Kết quả Nội dung	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Thông qua hoạt động học tập có chủ đích tích hợp nội dung giáo dục thói quen vệ sinh thân thể.	3,73	0,95	Tốt
Thông qua hoạt động vui chơi tích hợp nội dung giáo dục thói quen vệ sinh thân thể	2,93	0,86	Khá
Thông qua hoạt động ngoài trời tích hợp nội dung giáo dục thói quen vệ sinh thân thể.	3,33	0,93	Khá
Giáo dục mọi lúc mọi nơi.	3,4	0,97	Khá
Qua thực hiện chế độ sinh hoạt: giờ ăn, ngủ, vệ sinh cá nhân.	3,25	0,91	Khá
Trung bình chung	3,24	0,92	Khá

Quan điểm của phần lớn GVMN cho thấy, việc thực hiện thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ qua các hoạt động ở trường MN là cần thiết TBC 3,24. Trong hoạt động học tập có chủ đích tích hợp nội dung giáo dục thói quen vệ sinh thân thể được giáo viên đánh giá có mức độ rất cần thiết với Tỷ lệ đạt ĐTB 3,73. Qua điều tra phân tích số liệu chúng tôi nhận thấy phần lớn giáo viên lựa chọn mức độ cần thiết trong việc thông qua hoạt động vui chơi, hoạt động ngoài trời tích hợp nội dung giáo dục thói quen vệ sinh thân thể, giáo dục TQVSTT cho trẻ mọi lúc mọi nơi ĐTB 3,4.

** Nhận thức của giáo viên về ý nghĩa của việc giáo dục TQVSTT trẻ 3-4 tuổi*

Bảng 2.4. Ý nghĩa của việc TQVSTT cho trẻ 3-4 tuổi

Nội dung	Kết quả	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Thói quen vệ sinh thân thể là nền tảng đạo đức		2,73	0,95	Cần thiết
Giáo dục trẻ có thói quen vệ sinh thân thể trên sự hình thành phản xạ có điều kiện.		2,46	0,84	Bình thường
Thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ là tổng hợp giáo dục các hoạt động từ học tập, vui chơi, ngủ, ăn, sinh hoạt cá nhân, sinh hoạt tập thể.		3,1	0,96	Cần thiết
Thói quen vệ sinh thân thể cá nhân của mình nhằm giúp trẻ khỏe mạnh phòng tránh được bệnh tật.		3,2	0,97	Cần thiết
Trung bình chung		2,88	0,93	Cần thiết

Kết quả khảo sát, đa số giáo viên nhận thức được ý nghĩa của việc giáo dục TQVSTT cho trẻ là cần thiết TBC 2,88. Trong đó có thói quen vệ sinh thân thể là nền tảng đạo đức và thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ là tổng hợp giáo dục các hoạt động từ học tập, vui chơi, ngủ, ăn, sinh hoạt cá nhân, sinh hoạt tập thể, thói quen vệ sinh thân thể cá nhân của mình nhằm giúp trẻ khỏe mạnh phòng tránh được bệnh tật được giáo viên đánh giá ở mức độ cần thiết đạt 2,73; 3,1 và 3,2 ĐTB. Qua phỏng vấn, cô L.T.H (Điểm trường thôn 4) chia sẻ: “Tôi nhận thấy việc giáo dục trẻ biết giữ gìn vệ sinh cá nhân, cơ thể sạch sẽ giúp trẻ không mắc các bệnh do vi khuẩn gây ra”. Trong đó, thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ góp phần giáo dục ý thức tổ chức cho trẻ được giáo viên đánh giá ở mức độ bình thường ĐTB 2,46.

** Mức độ cần thiết của các biện pháp giáo dục thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ 3-4 tuổi qua thực hiện chế độ sinh hoạt hằng ngày ở trường mầm non*

Bảng 2.5. Mức độ cần thiết của các biện pháp giáo dục thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày.

TT	Nội dung	Kết quả	ĐTB	ĐLC	Mức độ
1	Yêu cầu trẻ thực hiện các hành động vệ sinh thân thể theo yêu cầu của cô		3,86	0,97	Rất cần thiết
2	Quan tâm đến trẻ yếu kém		3,46	0,93	Cần thiết
3	Thuyết phục, động viên trẻ khi gặp thất bại		2,66	0,74	Bình thường
4	Đánh giá trẻ kịp thời, khen ngợi, động viên, khuyến khích trẻ		3,86	0,87	Rất cần thiết
5	Giáo viên sưu tầm phải lựa chọn những trò chơi sáng tạo, tích hợp nội dung hình thành thói quen vệ sinh thân thể		2,66	0,80	Bình thường
6	Sử dụng hình ảnh trực quan kích thích hứng thú của trẻ, khi thực hiện hành động vệ sinh		1,8	0,75	Bình thường
7	Cô làm mẫu cho trẻ quan sát và sau đó cho trẻ thực hiện hành động vệ sinh		3,37	0,93	Cần thiết
8	Tạo các tình huống có vấn đề trong mọi hoạt động để trẻ giải quyết		2,66	0,83	Cần thiết
9	Thường xuyên sử dụng các biện pháp đàm thoại trong các hoạt động học hình thành TQVSTT		2,46	0,87	Bình thường
10	Cho trẻ thực hiện theo nhóm để trẻ quan sát nhận xét lẫn nhau.		2,33	0,84	Bình thường
	Trung bình chung		2,91	0,85	Cần thiết

Từ bảng số liệu trên có thể thấy phần lớn giáo viên cho rằng các biện pháp giáo dục TQVSTT cho trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày là cần thiết (TBC 2,91). Biện pháp yêu cầu trẻ thực hiện các hành động vệ sinh tuân theo yêu cầu của cô được giáo viên đánh giá có mức độ rất cần thiết với Tỷ lệ cao đạt ĐTB 3,86. Khi được hỏi về các hạn chế đó thì hầu hết các giáo viên đều nói rằng: Do kiến thức của bản thân chưa đủ rộng trong việc lên ý tưởng, lựa chọn các trò chơi sáng tạo, tích hợp nội dung hình thành TQVSTT cho trẻ... Biện pháp sử dụng hình ảnh trực quan kích thích hứng thú của trẻ, khi thực hiện hành động vệ sinh được giáo viên đánh giá có mức độ bình thường chỉ đạt 1,8 điểm. Giáo viên tạo tình huống có vấn đề trong mọi hoạt động để trẻ giải quyết chiếm 2,66 ĐTB. Cô N.T.T (Điểm trường thôn 20) chia sẻ: “Trong lớp tôi có một số trẻ chậm phát triển, tăng động do đó trong quá trình trẻ tham gia vào các hoạt động còn lúng túng, chưa biết cách thực hiện”.

* Đánh giá của giáo viên về những điều kiện phục vụ việc giáo dục TQVSTT cho trẻ 3-4 tuổi ở trường mầm non

Kết quả cho thấy rằng trong quá trình hình thành TQVSTT cho trẻ giáo viên còn gặp nhiều khó khăn về cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và số lượng trẻ, không gian cho trẻ hoạt động còn chật hẹp. Kết quả cụ thể được thể hiện ở bảng dưới đây:

Bảng 2.6. Đánh giá của giáo viên về những điều kiện phục vụ việc giáo dục TQVSTT cho trẻ.

Nội dung	Kết quả	ĐTB	ĐLC	Mức độ
Cơ sở vật chất, đồ dùng đồ chơi, thiết bị vệ sinh còn thiếu		3,46	0,94	Khá
Số lượng trẻ/lớp, không gian chơi cho trẻ		3,26	0,91	Khá
Việc giáo dục hòa nhập trẻ có nhu cầu đặc biệt		3,33	0,95	Khá
Sự phối hợp giữa gia đình, trường mầm non và cộng đồng xã hội		2,06	0,84	Trung bình
Trung bình chung		3,02	0,91	Khá

Những điều kiện phục vụ việc giáo dục TQVSTT cho trẻ được giáo viên đánh giá ở mức độ cần thiết (TBC 3,02). Trong đó, điều kiện cơ sở vật chất, đồ dùng đồ chơi, thiết bị vệ sinh còn thiếu được giáo viên đánh giá ở mức độ Khá ĐTB 3,46. Ngoài ra khó khăn phải kể đến là số lượng trẻ/lớp, không gian chơi cho trẻ chật hẹp được giáo viên đánh giá ở mức độ khá đạt 3,26 ĐTB. Giáo viên cho rằng để trẻ có thể hoạt động một cách tốt nhất trong mọi hoạt động thì việc đầu tư chuẩn bị đồ dùng, đồ chơi cho trẻ là rất cần thiết, đặc biệt là những đồ dùng phù hợp với từng hoạt động. Việc thực hiện giảng dạy giáo dục hòa nhập trẻ có nhu cầu đặc biệt còn gặp khó khăn chiếm Tỷ lệ 3,33 ĐTB. Trong đó sự phối hợp giữa gia đình, trường mầm non và cộng đồng xã hội chỉ đạt 2,06 điểm. Cô H.T.P (Điểm trường thôn 2) cho biết: “*Vì trường có số đông học sinh là con em các hộ gia đình dân tộc thiểu số, gia đình chính sách, công nhân lao động nên việc quan tâm, để ý đến trẻ, giữa gia đình và nhà trường còn rất lỏng lẻo và khó khăn*” việc này cũng tác động không nhỏ vào quá trình hình thành TQVSTT cho trẻ mầm non. Như vậy, qua kết quả khảo sát giáo viên, có thể thấy rằng giáo viên còn gặp nhiều khó khăn trong quá trình giao tiếp với trẻ, những khó khăn này đã làm hạn chế kỹ năng giao tiếp sư phạm của giáo viên

3.2.2. Thực trạng việc thực hiện thói quen vệ sinh thân thể của trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày

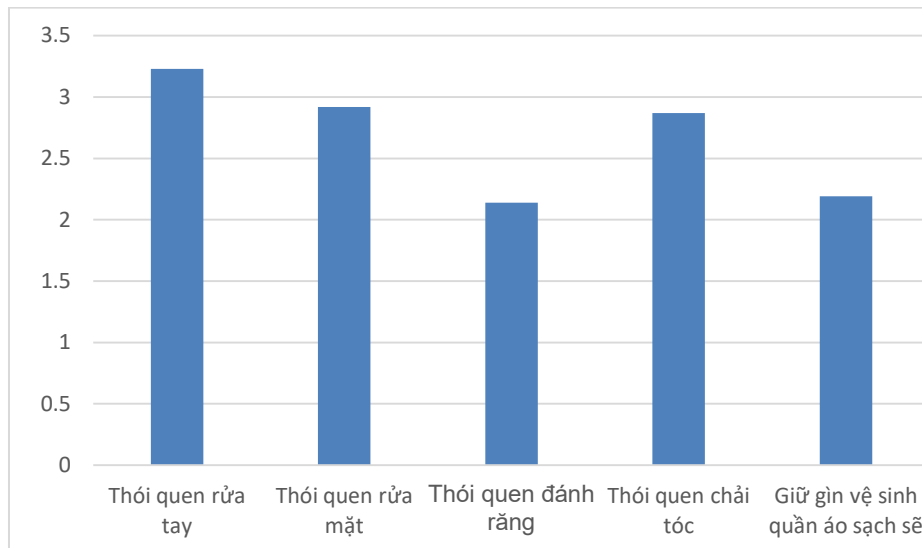
Để đánh giá thực trạng hình thành TQVSTT cho trẻ 3-4 tuổi thông qua tổ chức chế độ sinh hoạt hằng ngày, chúng tôi tiến hành khảo sát trên mẫu là 60 trẻ thuộc 2 lớp mẫu giáo 3-4 tuổi, 30 trẻ lớp 3-4 tuổi (thôn 20); 30 trẻ lớp 3-4 tuổi (thôn 21). Kết quả đánh giá thực trạng hình thành TQVSTT của trẻ như sau:

Bảng 2.7. Thực trạng việc thực hiện TQVSTT của trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày.

Nội dung	Kết quả	ĐTB	ĐLC	Mức độ
1. Thói quen rửa tay				
- Trẻ nhớ tên thói quen và trình tự 6 bước rửa tay.		3,11	0,92	Khá
- Thực hiện quá trình rửa tay đúng thời điểm trước khi ăn và sau khi đi vệ sinh.		3,36	0,94	Khá
Kết quả		3,23	0,93	Khá
2. Thói quen rửa mặt				
- Trẻ hiểu được ý nghĩa và cách thực hiện các thao tác rửa mặt		2,62	0,92	Khá
- Trẻ tự giác thực hiện, không cần sự giúp đỡ của người lớn		3,22	0,81	Khá
Kết quả		2,92	0,86	Khá
3. Thói quen đánh răng				
- Trẻ tự giác thực hiện hoạt động, thực hiện đúng trình tự các bước đánh răng		2,47	0,85	Trung bình
- Đánh răng 3 lần 1 ngày sáng, sau bữa ăn và tối..		2,33	0,82	Trung bình
Kết quả		2,4	0,83	Trung bình
4. Thói quen chải tóc				
- Mức độ thành thạo về hành động chải tóc của trẻ.		2,53	0,90	Khá
- Thực hiện sau khi ngủ dậy		3,22	0,82	Khá
Kết quả		2,87	0,86	Khá
5. Giữ gìn vệ sinh quần áo gọn gàng, sạch sẽ				
- Trẻ tự giác giữ gìn quần áo sạch sẽ, gọn gàng.		2,13	0,80	Trung bình
- Thực hiện hoạt động mà không cần sự hỗ trợ, nhắc nhở và giúp đỡ của cô giáo và bạn bè.		2,26	0,84	Trung bình
Kết quả		2,19	0,82	Trung bình
Trung bình chung		2,72	0,86	Khá

Từ kết quả quan sát trẻ, chúng tôi ghi nhận việc thực hiện các hoạt động của trẻ thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày. Kết quả cho thấy, các hoạt động của trẻ đạt ở mức khá (TBC 2,72). Trong đó, có 3 thói quen điểm số cao hơn cả: thói quen rửa tay, thói quen chải tóc thói quen rửa mặt đạt mức khá. Thói quen đánh răng, và thói quen giữ vệ sinh quần áo sạch sẽ có điểm số thấp hơn.

Trong đó thói quen rửa tay ĐTB 3,23. Đồng thời, các TQVSTT mà trẻ đạt được cũng có sự khác biệt và thay đổi trong từng bước hoạt động. Thói quen rửa mặt và thói quen chải tóc được giáo viên đánh giá ở mức khá ĐTB đạt 2,92 và 2,87. Thói quen giữ gìn vệ sinh không những có lợi cho sức khỏe mà còn có ý nghĩa đối với việc bồi dưỡng nhân cách, tâm hồn cho trẻ. Trẻ em có ý thức giữ gìn vệ sinh thân thể sẽ hình thành nếp sống văn minh, thân thiện, biết cách rửa mặt sạch sẽ, ăn mặc gọn gàng và biết bảo vệ môi trường xung quanh.



Biểu đồ 2.1: Thực trạng thực hiện thói quen vệ sinh thân thể của trẻ 3-4 tuổi thông qua chế độ sinh hoạt hằng ngày

Trong tất cả các thói quen hình thành TQVSTT, thói quen đánh răng và thói quen giữ gìn vệ sinh quần áo sạch sẽ là hai thói quen đòi hỏi trẻ phải có kỹ năng, thực hiện đúng trình tự, mức độ thành thạo trong việc thực hiện. Do vậy mà đây là hai thói quen tương đối khó với trẻ 3-4 tuổi, số lượng trẻ thực hiện thuần nguyên kỹ năng này còn ít nên kết quả đạt được ở mức độ trung bình, thấp hơn so với các thói quen khác ĐTB chỉ từ 2,4-2,19. Giáo viên cho rằng để trẻ có thể hoạt động một cách tốt nhất trong mọi hoạt động thì việc đầu tư thiết bị đồ dùng, đồ chơi, hình ảnh trực quan cho trẻ là rất cần thiết, đặc biệt là những đồ dùng đồ chơi phù hợp với các hoạt động giảng dạy hình thành TQVSTT cho trẻ mầm non.

3.2.3 Nguyên nhân thực trạng

Nguyên nhân của thực trạng này còn thấp phần lớn phụ thuộc vào các biện pháp giảng dạy của giáo viên, cơ sở vật chất, thiết bị còn thiếu chưa đáp ứng được nhu cầu học của trẻ nên việc thực hiện các hoạt động cho trẻ của giáo viên mầm non còn có những hạn chế nhất định. Do vậy, giáo viên chưa linh hoạt trong việc giảng dạy.

Đa số giáo viên nhận thức đúng vai trò, ý nghĩa của việc giáo dục TQVSTT cho trẻ. Tuy nhiên, việc áp dụng các biện pháp của giáo viên chưa thực sự có kết quả cao sau khi dạy trẻ.

Chưa có sự kết hợp giữa gia đình và nhà trường trong việc hình thành TQVSTT cho trẻ, số lượng trẻ ở mỗi lớp đông, không gian lớp chật hẹp, một số trẻ có nhu cầu đặc biệt. Qua đó, giáo viên chưa kịp thời hình thành TQVSTT cho từng cá nhân trẻ.

Qua kết quả khảo sát thực tiễn chúng tôi thấy mức độ hình thành TQVSTT ở cho trẻ 3-4 tuổi chưa thực sự tốt. Các thói quen rửa tay, thói quen rửa mặt, thói quen chải tóc trẻ thực hiện tốt hơn so với thói quen đánh răng và thói quen giữ gìn quần áo gọn gàng, sạch sẽ. Nhìn chung trẻ đã có những TQVSTT bên cạnh đó còn yếu vì phần lớn phụ thuộc vào các biện pháp, hoạt động, tác động của giáo viên.

4. KẾT LUẬN

Vệ sinh thân thể là việc chăm sóc, thực hành hoặc kỹ thuật được sử dụng để bảo vệ sức khỏe và phòng ngừa bệnh tật. Hình thành TQVSTT vào các hoạt động học của trẻ ở trường mầm non sẽ giúp cho hoạt động của trẻ trở nên hấp dẫn, sinh động và đạt hiệu quả cao hơn. Do đó, việc hình thành TQVSTT là việc rất quan trọng và cần thiết trong thời điểm dịch bệnh covid-19 như hiện nay.

Kết quả khảo sát thực trạng hình thành TQVSTT cho trẻ 3-4 tuổi thông qua tổ chức CĐSHHN ở một số điểm trường thuộc trường mầm non Lang Quán, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang đạt ở mức độ khá. Qua đó, cũng thấy được một số nguyên nhân chủ quan, khách quan có ảnh hưởng đến hình thành TQVSTT của trẻ, kết quả trên đã phản ánh mức độ hình thành TQVSTT của trẻ. Kết quả này bước đầu cho thấy tính đúng đắn của các biện pháp đã đề xuất, đồng thời cũng khẳng định việc hình thành TQVSTT không chỉ giúp trẻ tự giác thực hiện nhiệm vụ một cách tích cực, chủ động, hình thành thói quen một cách đúng đắn mà còn nâng cao hơn chất lượng dạy học ở trường mầm non.

Lời cảm ơn

Để Hoàn thành đề tài nghiên cứu này, chúng tôi đã nhận được sự giúp đỡ, hỗ trợ, hướng dẫn, giảng dạy tận tình của cô Vũ Thị Kiều Trang, Trưởng khoa Mầm non. Người đã trực tiếp hướng dẫn, giúp đỡ về kiến thức, tài liệu và các phương pháp cho chúng tôi trong quá trình nghiên cứu.

Chúng tôi cảm ơn sự tài trợ của Trường Đại học Tân Trào qua đề tài “Hình thành thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ 3-4 thông qua tổ chức chế độ sinh hoạt hằng ngày ở một số điểm trường thuộc Trường Mầm non Lang Quán, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] PGS.TS. Nguyễn Thị Hòa (2014), *Giáo dục học mầm non*, NXB Đại học sư phạm.
- [2] Hoàng Thị Phương (Chủ biên) (2016), *Giáo trình vệ sinh trẻ em*, NXB Đại học Sư phạm.
- [3] CVv276K1S092021025.pdf (vista.gov.vn). (2021) Giáo dục thói quen vệ sinh thân thể cho trẻ mẫu giáo trong sinh hoạt hằng ngày ở trường mầm non.
- [4] <https://vinmec.com/tin-tuc/thong-tin.suc-khoe/song.khoe/cach-tao-thoi-quen-ve-sinh-ca-nhan-tot-cho-suc-khoe/>.

- [5] Đào Thanh Âm (Chủ biên) (1995) – Trịnh Dân, Nguyễn Thị Hòa, Đinh Văn Vang, *Giáo dục học mầm non*, NXB Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 1
- [6] Nguyễn Minh Huệ (2021), *Thói quen nhỏ tạo thói quen lớn*, NXB Công thương.
- [7] Nguyễn Thị Nga (2012), *Khơi dậy tiềm năng trí tuệ của trẻ*, NXB Phụ nữ.
- [8] Giảng viên Lê Thị Hằng Nga: *Chương trình – phát triển và tổ chức thực hiện chương trình giáo dục mầm non*, Trường Đại học Phạm Văn Đồng, khoa Sư phạm tự nhiên.
- [9] Hà Sơn (2010), *Bồi dưỡng lòng dũng cảm cho trẻ*, NXB Thời đại.
- [10] Nguyễn Ánh Tuyền (Chủ biên) (2006), *Tâm lý học trẻ em*, NXB Đại học Sư phạm.

KHẢO SÁT TÌNH HÌNH SỬ DỤNG THUỐC ĐIỀU TRỊ ĐÁI THÁO ĐƯỜNG TYP 2 TẠI KHOA KHÁM BỆNH, BỆNH VIỆN ĐA KHOA TỈNH TUYÊN QUANG NĂM 2022

Trần Thanh Hoài, Lương Thị Thùy Dương,
Mena Phathonginh, Chu Quỳnh Mai, Nguyễn Thị Nguyệt
Khoa Y Dược, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Mục tiêu: Khảo sát tình hình sử dụng thuốc đái tháo đường typ 2 trên bệnh nhân đái tháo đường typ 2 tại khoa khám bệnh, bệnh viện đa khoa tỉnh Tuyên Quang năm 2022. Đối tượng nghiên cứu: Bệnh án của bệnh nhân Đái tháo đường typ 2 được quản lý ngoại trú tại khoa khám bệnh, bệnh viện đa khoa tỉnh Tuyên Quang trong giai đoạn từ tháng 1/2022 đến tháng 4/2022. Phương pháp nghiên cứu: Phương pháp hồi cứu mô tả trên bệnh án. Kết quả: Tổng số 108 bệnh nhân tham gia nghiên cứu có 55,6% là nữ với độ tuổi trung bình $67,0 \pm 9,8$ (năm); các bệnh lý kèm theo của bệnh nhân chiếm tỷ lệ nhiều nhất là tăng huyết áp 35,2%. Về thực trạng sử dụng thuốc điều trị đái tháo đường typ 2: Danh mục thuốc sử dụng tại bệnh viện chủ yếu là 3 nhóm thuốc metformin, sulfonylure và insulin; Phác đồ 2 thuốc đường uống kết hợp được sử dụng phổ biến nhất tại cả 2 thời điểm (T0 là 51,9%, T3 là 47,2%). Về hiệu quả điều trị sau 3 tháng: Tỷ lệ bệnh nhân đạt PFG thấp (41,7%). Kết luận: Nghiên cứu đã chỉ ra một số đặc điểm nổi bật về việc sử dụng thuốc điều trị đái tháo đường typ 2. Các kết quả nghiên cứu sẽ là các căn cứ quan trọng để bệnh viện tiếp tục có các chiến lược nhằm cải thiện hiệu quả điều trị trên bệnh nhân đái tháo đường typ 2.

Từ khóa: Đái tháo đường, đái tháo đường typ 2, Bệnh viện đa khoa tỉnh Tuyên Quang.

SURVEY ON STATUS OF DRUG USE FOR TREATMENT TYP 2 DIABETES AT TUYEN QUANG GENERAL HOSPITAL IN 2022

Abstract:

Objectives: Survey on status of drug use for treatment typ 2 diabetes at Tuyen Quang general hospital in 2022. Study subjects: Medical records of patients with type 2 diabetes are managed at outpatient department, Tuyen Quang general hospital from January 2022 to April 2022. Study methods: A retrospective descriptive study. Results: Totally 108 patients were included in the study; 55,6% were female, 44,4% were male; the average age was $67,0 \pm 9,8$ years; the comorbidities of the patients accounted for the highest percentage was hypertension (35,2%). The status of using drugs for treatment type 2 diabetes mellitus: The main prescriptions included 03 groups of drugs: metformin, sulfonylure and insulin; The most commonly used combination oral 2 - drug regimen at 2 times (T0: 51,9%, T3: 47,2%). Regarding the effectiveness of treatment after 3 months: The rate of patients achieving PFG was low (41,7%). Conclusion: The study revealed

some notable characteristics regarding the use of type 2 diabetes medications. The findings of this study provided important evidence for the hospital to continue implementing strategies to improve the effectiveness of type 2 diabetes treatment in patients.

Keywords: *Diabetes mellitus, Diabetes mellitus typ 2, Tuyen Quang General Hospital.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo Liên đoàn Đái tháo đường Thế giới (IDF): Năm 2021 toàn thế giới có 537 triệu người bị bệnh đái tháo đường (ĐTĐ) có nghĩa là cứ 10 người trưởng thành (ở độ tuổi từ 20 - 79) thì có 1 người mắc bệnh đái tháo đường. Trong số các bệnh nhân ĐTĐ trên 90% là ĐTĐ typ 2. Cứ 2 người lớn thì có 1 người mắc bệnh ĐTĐ không được chẩn đoán (232 triệu người). Cứ 4 người mắc bệnh tiểu đường thì có 3 người sống ở các nước có thu nhập thấp và trung bình. Chi phí y tế toàn cầu dành cho bệnh tiểu đường tăng 316% trong 15 năm qua (966 tỷ USD). Ước tính khoảng 7,6 triệu người trưởng thành (ở độ tuổi từ 20-79) đã chết do bệnh tiểu đường hoặc các biến chứng của nó vào năm 2021 [1].

Bệnh viện đa khoa tỉnh Tuyên Quang là một bệnh viện tuyến tỉnh nằm ở khu vực miền núi phía bắc với đa số dân số là người dân tộc. Phần đông người dân trình độ nhận thức và hiểu biết chưa cao và còn chủ quan. Do đó chưa hiểu hết được những hậu quả và biến chứng nguy hiểm do bệnh ĐTĐ typ 2 gây ra, nên chưa coi trọng việc đi khám định kỳ và tuân thủ điều trị. Ngoài ra, cán bộ y tế tại bệnh viện chưa thường xuyên được đào tạo, tập huấn cập nhật kiến thức chuyên sâu trong điều trị. Vì vậy việc điều trị bệnh và dự phòng biến chứng do ĐTĐ typ 2 còn gặp nhiều khó khăn, hiệu quả điều trị chưa thực sự cao.

Xuất phát từ thực tế đó, nhằm khảo sát một cách khách quan thực trạng sử dụng thuốc và chất lượng điều trị ĐTĐ typ 2 của bệnh nhân (BN) đang điều trị tại bệnh viện đa khoa tỉnh Tuyên Quang, chúng tôi tiến hành nghiên cứu đề tài “Khảo sát tình hình sử dụng thuốc điều trị đái tháo đường typ 2 tại khoa khám bệnh, Bệnh viện đa khoa tỉnh Tuyên Quang năm 2022”.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu hồi cứu mô tả trên bệnh án của bệnh nhân ĐTĐ typ 2.

2.1. Phương pháp thu thập số liệu:

- Từ hồ sơ bệnh án của bệnh nhân đến khám và điều trị trong thời gian từ 01/01/2022 đến 30/4/2022 thỏa mãn các tiêu chuẩn lựa chọn, tiêu chuẩn loại trừ:

+ Tiêu chuẩn lựa chọn: Bệnh nhân người lớn (trên 18 tuổi) được chẩn đoán đái tháo đường typ 2, được tái khám liên tục trong vòng 4 tháng từ ngày 01/01/2022 đến 30/4/2022, có xét nghiệm glucose máu đói trong tháng 01/2022.

+ Tiêu chuẩn loại trừ: Phụ nữ có thai và cho con bú; bệnh nhân tử vong.

- Thời điểm T0: Thời điểm bệnh nhân được làm xét nghiệm glucose máu lúc đói vào tháng 01/2022 thu thập các thông tin sau:

+ Thu thập các đặc điểm của bệnh nhân về: Họ tên bệnh nhân, tuổi, giới tính, chiều cao, cân nặng, bệnh mắc kèm.

+ Các xét nghiệm sinh hóa: Glucose máu lúc đói, HbA1c, cholesterol toàn phần, triglycerid, creatinin, ure.

+ Đơn thuốc: Tên thuốc, hàm lượng, liều dùng, cách dùng.

- Tại thời điểm T3: Sau 3 tháng điều trị thu thập các thông tin sau:

+ Chỉ số xét nghiệm sinh hóa máu: Glucose máu lúc đói, HbA1c, cholesterol toàn phần, triglycerid, creatinin, ure.

+ Thu thập thông tin về sử dụng thuốc của bệnh nhân: Tên biệt dược, hoạt chất, hàm lượng, liều dùng, cách dùng.

2.2. Xử lý số liệu

- Số liệu thu thập được xử lý bằng phần mềm Microsoft excel 2016 và SPSS 20.0.

- Thống kê mô tả với các biến định tính và định lượng: Đối với các biến phân bố chuẩn số liệu được trình bày dưới dạng trung bình (TB) \pm độ lệch chuẩn (SD).

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Đặc điểm của bệnh nhân trong mẫu nghiên cứu

3.1.1. Đặc điểm chung của bệnh nhân trong mẫu nghiên cứu

Bảng 3.1. Đặc điểm chung của bệnh nhân tại thời điểm ban đầu T0

Đặc Điểm	Chỉ số N(%)
Giới tính (N=108)	
Nam	48 (44,4)
Nữ	60 (55,6)
Tuổi (năm)	
≤ 40	1 (0,9)
40 -75	81 (75,0)
≥ 75	26 (24,1)
Tuổi thấp nhất	39
Trung bình (năm) (TB \pm SD)	67,0 \pm 9,8
Bệnh mắc kèm	

THA	38 (35,2)
RLLP	15 (13,9)
THA+RLLP	23 (21,3)

Từ láy Hoàn toàn

Về giới tính: Trong 108 bệnh nhân trong mẫu nghiên cứu, tỷ lệ nữ giới (55,6%) mắc bệnh ĐTĐ typ 2 nhiều hơn so với nam giới (44,4%). Tỷ lệ này tương đồng với nhiều nghiên cứu: như nghiên cứu của Nguyễn Tuyên Hải năm 2020 tại Bệnh viện đa khoa khu vực Bắc Quang tỉnh Hà Giang năm 2019 tỷ lệ nữ là 53%, nam là 47% [2]; như nghiên cứu của Nguyễn Thị Hằng tại TTYT huyện Thanh Liêm tỉnh Hà Nam năm 2018 (nữ giới 52,3%, nam giới 47,7%) [3]. Tỷ lệ mắc bệnh ở nữ giới lớn hơn so với nam giới có thể liên quan đến hoạt động ở nữ ít hơn nam, giai đoạn tiền mãn kinh và mãn kinh ở phụ nữ (> 40 tuổi). Ở giai đoạn này phụ nữ có nhiều biến đổi về tâm lý và nội tiết dẫn đến tăng nguy cơ mắc các bệnh rối loạn chuyển hóa hoặc các bệnh tim mạch [4].

Về tuổi: Độ tuổi trung bình là $67,0 \pm 9,8$, tuổi cao nhất là 95 tuổi, tuổi thấp nhất là 39 tuổi. Tuổi trung bình ở mẫu nghiên cứu này tương đồng với nghiên cứu của Nguyễn Thị Lý tại bệnh viện Y học cổ truyền Bắc Giang (độ tuổi trung bình $66,3 \pm 9,01$) [5]. Tỷ lệ BN dưới 40 tuổi thấp chỉ có 1 bệnh nhân chiếm 0,9%, tương đồng với kết quả nghiên cứu của Nguyễn Thị Hằng tại TTYT huyện Thanh Liêm tỉnh Hà Nam với tỷ lệ 1% [3]. Tỷ lệ mắc bệnh cao nhất là độ tuổi từ 40-75 tuổi chiếm 75,0%. Điều này cho thấy phần lớn người bị ĐTĐ typ 2 trong mẫu nghiên cứu là người già và tuổi khởi phát bệnh ĐTĐ typ 2 là thường trên 40 tuổi. Theo ADA 2019, người lớn tuổi mắc bệnh tiểu đường có tỷ lệ tử vong sớm, giảm các chức năng, mất cơ nhanh và mắc các bệnh đồng thời như tăng huyết áp, bệnh mạch vành và đột quỵ cao hơn những người không mắc bệnh [6].

Về đặc điểm bệnh mắc kèm: BN có mắc kèm THA là 38 BN chiếm 35,2%. Tỷ lệ bệnh RLLP máu trong nghiên cứu của chúng tôi là 13,9%. Bệnh nhân mắc kèm cả 2 bệnh THA và RLLP máu chiếm tỷ lệ 21,3%.

3.1.2 Đặc điểm cận lâm sàng của BN trong mẫu nghiên cứu.

Chức năng thận của bệnh nhân tại thời điểm T0

Chúng tôi đánh giá chức năng thận dựa trên mức lọc cầu thận ước tính eGFR bằng công thức MDRD, kết quả thu được được trình bày dưới bảng 3.2.

Bảng 3. 2. Chức năng thận của bệnh nhân tại thời điểm T0

Độ lọc cầu thận eGFR (ml/phút/1,73m ²)	Mức độ	Số BN(%) N = 103
≥90	Chức năng thận bình thường	11 (10,7)
60-<90	Suy giảm chức năng thận nhẹ	62 (60,2)

45-59	Suy giảm chức năng thận trung bình	21 (20,4)
30-44		7 (6,8)
<30	Suy giảm chức năng thận nặng	2 (1,9)

Nhận xét và bàn luận: Thận giữ vai trò quan trọng trong việc thải trừ thuốc. Ở những bệnh nhân suy giảm chức năng thận, sự thải trừ thuốc giảm dẫn tới tích lũy thuốc và tăng nguy cơ độc tính. Vì vậy chúng ta phải đặc biệt lưu ý sử dụng thuốc trên đối tượng bệnh nhân này. Nhất là những bệnh nhân được chỉ định metformin. Theo hướng dẫn điều trị của Bộ Y tế metformin chống chỉ định trên bệnh nhân suy giảm chức năng thận nặng, rất nặng hoặc suy thận giai đoạn cuối có eGFR < 30 ml/phút/1,73 m². Hiệu chỉnh giảm liều với bệnh nhân suy giảm chức năng thận trung bình có eGFR từ 30-44 ml/phút/1,73 m² [7].

Tại thời điểm bắt đầu nghiên cứu, có 103 trong 108 BN được chỉ định xét nghiệm creatinin. Dựa vào kết quả xét nghiệm, chúng tôi tính toán mức lọc cầu thận ước tính eGFR bằng công thức MDRD, phân loại chức năng thận theo KIDGO. Có 7 BN (6,8%) bị suy giảm chức năng thận trung bình (eGFR từ 30-44 ml/phút/1,73 m²), 2 (1,9%) BN suy giảm chức năng thận nặng hoặc suy thận giai đoạn cuối. Do đó 9 BN này cần được theo dõi chức năng thận thường xuyên, chặt chẽ trong quá trình điều trị.

Đánh giá và kiểm soát các chỉ số tại thời điểm T0

Các chỉ số xét nghiệm cận lâm sàng của bệnh nhân tại thời điểm bắt đầu nghiên cứu được trình bày trong bảng 3.3.

Bảng 3. 3. Các chỉ số cận lâm sàng của bệnh nhân tại thời điểm ban đầu

Chỉ số	BN(%)
HbA1C (N=12)	
Tỷ lệ BN đạt HbA1C mục tiêu (< 7%)	5 (4,6%)
FPG (N=108)	
Tỷ lệ BN đạt FPG mục tiêu (4,4-7,2 mmol/L)	39 (36,1)
Tỷ lệ BN có FPG<4,4 mmol/L	3 (2,8)
TB±SD mmol/L	9,6±4,0

Nhận xét và bàn luận: Theo hướng dẫn điều trị của Bộ Y tế 2020, các chỉ số xét nghiệm sinh hóa như HbA1C, glucose máu đói, LDLc, HDLc, triglycerid, cholesterol là các xét nghiệm để đánh giá bệnh nhân đó đã đạt được mục tiêu điều trị. Các chỉ số xét nghiệm ASAT, ALAT, ure, creatin để đánh giá chức năng gan, thận của bệnh nhân là cơ sở trong việc lựa chọn và sử dụng thuốc [4]. Tuy nhiên trong thời gian nghiên cứu trên bệnh nhân, chúng tôi thấy rằng, các chỉ số xét nghiệm được thực hiện không đầy đủ hoặc không thực hiện trong một thời gian dài. Như xét nghiệm HbA1C, chỉ có 12 BN được làm xét nghiệm

này tại thời điểm T0 và T3 là 15 BN. Do đó chúng tôi không có căn cứ để đánh giá được việc kiểm soát HbA1C.

Nồng độ glucose máu đói là một xét nghiệm quan trọng cho việc chẩn đoán và điều trị ĐTĐ typ 2 và cũng là mục tiêu điều trị chính mà bệnh nhân cần đạt được trong quá trình điều trị. Mặc dù vậy, khi nhìn vào kết quả nghiên cứu của chúng tôi, thì tỷ lệ BN kiểm soát được FPG mục tiêu (4,4 -7,2 mmol/L) chiếm tỷ lệ thấp 36,1%. Kết quả này có thể là do trong nghiên cứu của chúng tôi đa số đều là những BN đã có tiền sử ĐTĐ lâu năm, bệnh nhân lớn tuổi khó tuân thủ điều trị hoặc/và có vấn đề trong phác đồ điều trị.

3.2. Sử dụng thuốc ĐTĐ typ 2 trên bệnh nhân tại các thời điểm nghiên cứu.

3.2.1. Danh mục các thuốc điều trị đái tháo đường typ 2

Bảng 3.4. Danh mục các thuốc điều trị đái tháo đường typ 2 được sử dụng

TT	Tên hoạt chất	Tên biệt dược	Dạng bào chế	Hàm lượng	Nước SX
1	Metformin	Métforilex MR	Viên nén GPKD	500mg	Việt Nam
2	Gliclazid	Gliclada 30 mg modified – release tablets	Viên nén GPKD	30mg	Slovenia
		Gliclada 60mg	Viên nén GPKD	60mg	Slovenia
		Glycinorm-80mg	Viên nén	80mg	Ấn Độ
3	Glipizid	Bivilizid 5mg	Viên nén	5mg	Việt Nam
4	Metformin + glibenclamid	Duotrol 500mg/5mg	Viên nén	500+5mg	Ấn Độ
		Glirit DHG 500mg/5mg	Viên nén	500+5mg	Việt Nam
5	Insulin	Scillin N 40IU	Dung dịch tiêm	40IU/ml	Ba lan
		Insulatard FlexPen 300IU/3ml	Dung dịch tiêm	300IU/3ml	Pháp
		Glaritus 100IU/ml	Dung dịch tiêm	100IU/ml	Ấn Độ
		Scillin R 40IU Wosulin-R 40IU	Hỗn dịch tiêm	40IU/ml	Ba lan Ấn Độ
		Scillin M 30/70 Wosulin M 30/70 40IU	Hỗn dịch tiêm	40IU/ml	Ba lan Ấn Độ

Nhận xét và bàn luận: Danh mục thuốc điều trị ĐTĐ tại bệnh viện đa khoa tỉnh Tuyên Quang gồm nhóm thuốc đường uống và insulin. Nhóm thuốc uống sử dụng chủ yếu là metformin và sulfonyleure.

Mặc dù danh mục thuốc điều trị ĐTĐ tại bệnh viện đa dạng về loại biệt dược và dạng bào chế nhưng lại chưa phong phú về các nhóm thuốc điều trị. Các thuốc điều trị ĐTĐ tại bệnh viện đều là các nhóm thuốc cổ điển được sử dụng lâu đời. Không có sự xuất hiện của các nhóm thuốc DPP-4i, SGLT 2i,...là những nhóm thuốc giảm tử vong tim mạch trên bệnh nhân ĐTĐ typ 2 có nguy cơ cao [4]. Vì vậy, bệnh nhân ĐTĐ có thể chưa được sử dụng thuốc phù hợp với từng cá thể bệnh.

3.2.2. Nhận xét việc lựa chọn thuốc ĐTĐ typ 2

Tỷ lệ sử dụng thuốc ĐTĐ typ 2 tại các thời điểm

Bảng 3.5. Tỷ lệ sử dụng các thuốc ĐTĐ typ 2 theo thời gian

Thuốc	T0 (N=108) (n,%)	T3(N=108) (n,%)
Metformin	80 (74,1)	82 (75,9)
Gliclazid	66 (61,1)	69 (63,9)
Glipizid	7 (6,5)	5 (4,6)
Metformin + glibenclamid	12 (11,1)	8 (7,4)
Insulin	39 (36,1)	45 (41,7)

Nhận xét và bàn luận: Thuốc đơn thành phần metformin và gliclazid được sử dụng nhiều nhất tại các thời điểm nghiên cứu. Thuốc metformin chiếm 74,1% tại T0 và 75,9% tại T3; gliclazid tại T0 là 61,1%, tại T3 là 63,9%. Có thể nói hai nhóm thuốc này là nhóm thuốc phổ biến và cổ điển dùng trong phác đồ điều trị ĐTĐ typ 2. Tiếp theo là các thuốc Insulin được sử dụng khá nhiều phối hợp với các thuốc đường uống. Do phác đồ 2 thuốc uống phù hợp với đa số bệnh nhân ĐTĐ trong mẫu nghiên cứu là người già đã có tiền sử ĐTĐ và dùng phác đồ 2 thuốc kết hợp. Cũng có một lý do khác nữa là thuốc trên có số lượng lớn nhất trong danh mục thuốc trúng thầu được phân bổ tại bệnh viện. Nên cũng có thể vì lý do này đã chi phối đến phân lựa chọn sử dụng thuốc trên bệnh nhân.

Tỷ lệ sử dụng phác đồ ĐTĐ tại các thời điểm nghiên cứu.

Chúng tôi đã xây dựng bảng các kiểu phác đồ sử dụng tại các thời điểm được trình bày dưới bảng 3.6.

Bảng 3. 6. Tỷ lệ sử dụng phác đồ điều trị ĐTĐ typ 2 qua các giai đoạn T0, T3

Phác đồ	T0 (N=108) (n,%)	T3 (N=108) (n,%)
Phác đồ 01 thuốc đường uống		
Met	5 (4,6)	4 (3,7)
Sul	8 (7,4)	8 (7,4)

Phác đồ	T0 (N=108) (n,%)	T3 (N=108) (n,%)
Phác đồ 02 thuốc đường uống		
Met + Sul	56 (51,9)	51 (47,2)
Phác đồ có insulin		
Ins	2 (1,9)	5 (4,6)
Ins +Met	22 (20,4)	21 (19,4)
Ins + Sul	10 (9,3)	9 (8,3)
Ins + Met+Sul	5 (4,6)	10 (9,3)

Nhận xét và bàn luận: Nhóm nghiên cứu thấy, có 3 kiểu phác đồ được sử dụng đó là phác đồ 1 thuốc đường uống, phác đồ 2 thuốc đường uống và phác đồ có insulin. Trong 3 kiểu phác đồ này, BN sử dụng phác đồ 2 thuốc đường uống kết hợp metformin và sulfonylure là nhiều nhất tại cả 2 thời điểm T0 và T3. Tại T0 là 51,9%, tại T3 là 47,2%. Phù hợp với phần bàn luận bên trên về tỷ lệ sử dụng thuốc ĐTĐ typ 2 tại các thời điểm, sở dĩ có tỷ lệ sử dụng phác đồ hai thuốc nhiều nhất trong các phác đồ là do phác đồ 2 thuốc phù hợp với đa số bệnh nhân trong mẫu nghiên cứu là người già, đã có tiền sử đái tháo đường lâu năm, khó tuân thủ điều trị và do số lượng thuốc này trùng thâu với số lượng nhiều nhất tại bệnh viện.

3.2.3. Sử dụng thuốc metformin theo chức năng thận [4], [8]

Tại cả 2 thời điểm nghiên cứu T0, T3 tổng số lượt bệnh nhân được kê đơn có hoạt chất metformin trên những bệnh nhân đánh giá được chức năng thận là 167 lượt bệnh nhân.

Bảng 3. 7. Tỷ lệ BN sử dụng metformin phù hợp theo chức năng thận

Chức năng thận (ml/phút/ 1,73m ²)	Lượt BN sử dụng metformin đúng khuyến cáo		Tỷ lệ BN sử dụng metformin phù hợp theo chức năng thận (N,%)
	GPKD (n,%)	Viên nén (n,%)	
≥ 90 (N = 25)	2 (8,0)	23 (92,0)	25 (100)
60 < 90 (N = 110)	15 (13,6)	95 (86,4)	110 (100)
45 – 59 (N = 21)	2 (9,5)	19 (94,5)	21 (100)
30 - 44 (N = 9)	1 (42,9)	5 (24,5)	6 (66,7)
< 30 (N = 2)	-	-	0 (0)

Nhận xét và bàn luận: Metformin có hiệu quả điều trị tốt (giảm HbA1c 1-1,5%), giá thành rẻ, giảm chi phí điều trị cho bệnh nhân so với các nhóm thuốc khác. Ngoài ra metformin còn không gây hạ đường huyết cũng như ít gây tác dụng không mong muốn, đặc biệt là có lợi cho tim mạch [4]. Tuy nhiên, với bệnh nhân đái tháo đường có suy giảm chức

năng thận có thể gặp tác dụng không mong muốn nguy hiểm đó là nhiễm toan acid, BN có thể tử vong nếu không được điều trị sớm. Nguyên nhân là do metformin không bị chuyển hóa ở gan và không bài tiết qua mật nên được thải trừ chủ yếu qua ống thận. Khi bệnh nhân suy thận, metformin sẽ bị tích lũy [8]. Như vậy, đối với những BN suy giảm chức năng thận cần thiết phải hiệu chỉnh liều metformin, theo Dược thư quốc gia Việt Nam cũng như tờ hướng dẫn sử dụng của biệt dược chứa metformin tại đơn vị thì những bệnh nhân có $CL_{cr} < 30$ ml/phút là chống chỉ định với metformin [9].

Trong mẫu nghiên cứu của chúng tôi 100% bệnh nhân có $eGFR \geq 45$ ml/phút/ $1,73 m^2$ đều được sử dụng metformin phù hợp với chức năng thận, không quá vượt quá liều khuyến cáo. Tuy nhiên đối với 9 lượt bệnh nhân bị suy thận mức độ trung bình ($eGFR$ trong khoảng 30-44 ml/phút/ $1,73 m^2$) thì chỉ có 6 lượt BN (66,7%) được chỉ định liều phù hợp, 3 lượt BN còn lại (35,7%) sử dụng quá liều khuyến cáo. Trong 3 lượt BN này, có 1 BN được kê metformin quá liều khuyến cáo 3 lần tại cả 2 thời điểm nghiên cứu. Có 2 lượt BN có độ lọc cầu thận < 30 ml/phút/ $1,73 m^2$ chống chỉ định sử dụng metformin tuy nhiên 2 bệnh nhân này vẫn được kê sử dụng metformin.

3.3. Hiệu quả điều trị trên bệnh nhân đái tháo đường

3.3.1. Việc kiểm soát glucose máu đói (FPG)

Chúng tôi đánh giá hiệu quả kiểm soát glucose máu đói sau các đợt tái khám 3 tháng điều trị được trình bày dưới bảng 3.8.

Bảng 3.8. Hiệu quả kiểm soát FPG sau 3 tháng điều trị

Thời điểm	FPG (mmol/L) TB \pm SD	Mức độ kiểm soát FPG		
		Số BN (%) Đạt FPG	Số BN (%) Chưa đạt FPG	Số BN (%) FPG < 4,4
T0 (N=108)	9,6 \pm 4,0	39 (36,1)	66 (61,1)	3 (2,8)
T3 (N=108)	9,5 \pm 3,2	45 (41,7)	62 (57,4)	1 (0,9)

Nhận xét và bàn luận: Sau 3 tháng điều trị, glucose máu đói của BN vẫn ở mức cao, và tỷ lệ bệnh nhân đạt glucose máu đói mục tiêu còn thấp (41,7%), tương đồng với kết quả nghiên cứu của Trương Thị Hiếu tại bệnh viện nội tiết tỉnh Thanh Hóa, có mức kiểm soát đạt mục tiêu $< 50\%$, kết quả của chúng tôi thấp hơn nhiều so với nghiên cứu của Bùi Minh Hùng (2020) với tỷ lệ BN đạt mục tiêu FPG 77,67% sau 3 tháng điều trị [11], [12].

Tỷ lệ BN chưa đạt mục tiêu glucose máu đói ở mức cao, cao nhất ở T0 với tỷ lệ 61,1%. Mặc dù tỷ lệ BN không đạt phục tiêu FPG tại T0 ở mức cao, nhưng tỷ lệ BN được thay đổi phác đồ điều trị ở T3 lại thấp. Qua đó nhóm nghiên cứu thấy, bác sỹ chưa coi trọng việc thay đổi phác đồ để giúp cho bệnh nhân đạt được mục tiêu điều trị. Có thể việc kê đơn chỉ là dựa theo đơn thuốc cũ có trong bệnh án.

Ngoài ra việc hạ glucose máu có thể gây nguy hiểm khi đường máu xuống kháng 3 mmol/L. Lúc này BN thường có các triệu chứng cường giao cảm (tim đập nhanh, hồi hộp, đổ mồ hôi) và đối giao cảm (buồn nôn, đói). Nếu các triệu chứng này không được nhận biết và xử trí kịp thời glucose máu có thể giảm xuống còn 2,8 mmol/L sẽ xuất hiện các triệu chứng như thần kinh, bút rút, lú lẫn, mệt mỏi,... Glucose máu giảm hơn nữa có thể dẫn tới hôn mê và co giật.

Trong mẫu nghiên cứu của chúng tôi tại thời điểm T0 có 3 BN glucose máu dưới mức 4,4 mmol/L, tại T3 có 1 BN. Việc kiểm soát glucose huyết để BN không bị tụt quá mức là một vấn đề đặc biệt phải lưu tâm. Vì vậy, ngoài việc tuân thủ điều trị để đạt hiệu quả điều trị còn phải hướng dẫn cho bệnh nhân theo dõi các triệu chứng hạ đường huyết để tự có kế hoạch ăn uống, luyện tập hoặc tái khám điều chỉnh phác đồ cho phù hợp.

3.3.2. Thay đổi phác đồ trên BN đạt và không đạt mục tiêu FPG tại T3

Bảng 3.9. Thay đổi phác đồ trên BN đạt và không đạt FPG mục tiêu tại T3

Sự thay đổi phác đồ	T3	
	Đạt FPG (n,%)	Không đạt FPG (n,%)
Không đổi	42 (38,9)	57 (52,8)
Thêm thuốc	1 (0,9)	1 (0,9)
Bớt thuốc	-	3 (2,8)
Tăng liều	1 (0,9)	1 (0,9)
Giảm liều	-	-
Thay thuốc	1 (0,9)	1 (0,9)
Tổng cộng	45 (41,7)	63 (58,3)

Nhận xét và bàn luận: Mặc dù tỷ lệ bệnh nhân đạt FPG không cao chỉ chiếm 36,1% tại T0. Nhưng đến thời điểm T3 tỷ lệ bệnh nhân được thay đổi phác đồ lại thấp. Tại T3 chỉ có 9 (8,3%) bệnh nhân được thay đổi phác đồ, 99 (91,7%) bệnh nhân được giữ nguyên phác đồ.

Tuy nhiên, những bệnh nhân được giữ nguyên phác đồ tại T3 thì tỷ lệ đạt FPG mục tiêu thấp. Tại T3 trong 99 bệnh nhân được giữ nguyên phác đồ chỉ có 42 (38,9%) BN đạt FPG mục tiêu, 57 (52,8%) bệnh nhân không đạt FPG.

Qua quá trình phân tích chúng tôi nhận thấy, một trong những nguyên nhân khiến bệnh nhân chưa đạt mục tiêu điều trị là do bệnh nhân chưa được dùng phác đồ thuốc phù hợp. Tỷ lệ bệnh nhân chưa đạt mục tiêu điều trị cao nhưng bác sỹ lại chưa chú trọng đến việc thay đổi phác đồ điều trị cũng như hiệu chỉnh liều cho bệnh nhân. Hoặc có hiệu chỉnh liều nhưng hiệu quả điều trị cho bệnh nhân cũng chưa cao và chủ yếu bác sỹ kê đơn là dựa vào đơn thuốc cũ của tháng trước đó.

4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã chỉ ra một số đặc điểm nổi bật về việc sử dụng thuốc điều trị đái tháo đường typ 2. Cụ thể, danh mục thuốc sử dụng tại bệnh viện đa dạng về biệt dược và dạng bào chế, tuy nhiên các nhóm thuốc sử dụng còn nghèo nàn, chủ yếu là 3 nhóm thuốc metformin, sulfonylure và insulin. Phác đồ 2 thuốc đường uống kết hợp được sử dụng phổ biến nhất tại cả 2 thời điểm (T0 là 51,9%, T3 là 47,2%); Tỷ lệ bệnh nhân thay đổi phác đồ rất ít, đa số các bệnh nhân được giữ nguyên phác đồ điều trị; có 02 trường hợp bệnh nhân GFR < 30 ml/ph/1,73 m² chống chỉ định với metformin nhưng vẫn có chỉ định sử dụng metformin. Về hiệu quả điều trị sau 3 tháng: Tỷ lệ BN đạt PFG thấp (41,7%). Các kết quả nghiên cứu sẽ là các căn cứ quan trọng để bệnh viện tiếp tục có các chiến lược nhằm cải thiện hiệu quả điều trị trên bệnh nhân ĐTĐ typ 2.

LỜI CẢM ƠN

Tôi xin bày tỏ lòng kính trọng và biết ơn chân thành, sâu sắc tới *DSCKI Nguyễn Thị Nguyệt* - Giảng viên Khoa Y Dược, trường Đại Học Tân Trào, là người Thầy đã trực tiếp hướng dẫn, chỉ bảo tận tình, giúp đỡ tôi cả về kiến thức cũng như phương pháp luận trong suốt quá trình thực hiện đề tài.

Tôi xin chân thành cảm ơn Ban giám hiệu, Phòng tổ chức hành chính, các Thầy Cô phòng Quản lý khoa học và Hợp tác quốc tế, Phòng Đào tạo, Khoa Y Dược - Trường Đại học Tân Trào đã tạo điều kiện thuận lợi, truyền thụ cho tôi những kiến thức trong thời gian tôi học tập và rèn luyện tại trường.

Tôi xin gửi lời cảm ơn tới Ban Giám Đốc và toàn thể cán bộ viên chức Khoa khám bệnh, Bệnh viện đa khoa Tỉnh Tuyên Quang đã tạo điều kiện giúp đỡ tôi thu thập số liệu và tài liệu liên quan, giúp tôi Hoàn thành đề tài này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] American Diabetes Association (2020), "Classification and diagnosis of diabetes: Standards of Medical Care in Diabetes - 2020", *Diabetes care*. 43(Supplement 1), pp. S14-S31.
- [2] Nguyễn Tuyên Hải (2020). Phân tích tình hình sử dụng thuốc đái tháo đường typ 2 trên bệnh nhân điều trị ngoại trú tại khoa Khám bệnh, Bệnh viện đa khoa khu vực Bắc Quang tỉnh Hà Giang năm 2019, Luận văn Dược sĩ chuyên khoa cấp I, Trường Đại học Dược Hà Nội.
- [3] Nguyễn Thị Hằng (2018). Phân tích sử dụng thuốc đái tháo đường typ 2 điều trị ngoại trú tại trung tâm y tế huyện Thanh Liêm tỉnh Hà Nam, Luận văn Dược sĩ chuyên khoa cấp I, Trường đại học dược Hà Nội.
- [4] Bộ Y Tế (2020). Hướng dẫn chẩn đoán và điều trị bệnh đái tháo đường tuýp 2, trong Quyết định số 5481/QĐ-BYT, ngày 30/12/2020.

- [5] Nguyễn Thị Lý (2017). Phân tích sử dụng thuốc đái tháo đường typ 2 điều trị ngoại trú tại khoa khám bệnh Bệnh viện Y học cổ truyền Bắc Giang, Luận văn Dược sĩ chuyên khoa cấp I, Trường đại học dược Hà Nội.
- [6] American Diabetes Association (2019), "Standards of Medical Care in Diabetes - 2019", Diabetes Care, 42(Supplement 1), pp. S1-S2.
- [7] Bộ Y Tế (2017). Cập nhật hướng dẫn sử dụng đối với thuốc chứa hoạt chất metformin điều trị đái tháo đường typ 2, trong công văn 18366/QLD-DK ngày 08/11/2017.
- [8] American Diabetes Association (2022), "Standards of Medical Care in Diabetes - 2022", Diabetes Care, 45(Glycemic Targets), pp. S88-S89.
- [9] Bộ Y Tế (2018). Dược thư quốc gia Việt Nam, NXB Y học, Hà Nội.
- [10] Trương Thị Hiếu (2020). Phân tích tình hình sử dụng thuốc đái tháo đường Typ 2 tại Phòng khám ngoại trú Bệnh viện nội tiết Thanh Hóa, Luận văn Dược sĩ chuyên khoa cấp I, Trường Đại học Dược Hà Nội.
- [11] Bùi Minh Hùng (2020). Phân tích sử dụng thuốc trên bệnh nhân đái tháo đường typ 2 điều trị ngoại trú tại Bệnh viện đa khoa huyện Cẩm Thủy tỉnh Thanh Hóa, Luận văn Dược sĩ chuyên khoa cấp I, Trường Đại học Dược Hà Nội.

KỸ NĂNG THÍCH ỨNG VỚI HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT, TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂN TRÀO

Ngô Thanh Vịnh

Khoa giáo dục Tiểu học- Mầm non

Nguyễn Thị Hằng

Khoa TLGD&CTXH- Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Bài viết đi sâu tìm hiểu thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Tân Trào. Nghiên cứu được thực hiện bằng sự kết hợp phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, phỏng vấn, quan sát, phương pháp thống kê toán học. Kết quả khảo sát cho thấy, kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường ĐH Tân Trào ở mức độ trung bình; có sự khác biệt về kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên ở cả 3 mặt: nhận thức – thái độ và hành vi

***Từ khóa:** Kỹ năng; thích ứng; kỹ năng thích ứng; kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập, sinh viên, sinh viên năm thứ nhất.*

SKILLS TO ADAPT TO THE LEARNING ACTIVITIES OF FIRST YEAR STUDENTS, TAN TRAO UNIVERSITY

Abstract:

This article mainly deals with the theory and reality of skills applied to learning activities of first-year students at Tan Trao University. The study was carried out using a combination of survey methods, questionnaires, interviews, observations and mathematical and statistical techniques, thereby proposing a number of solutions to improve adaptability. Respond to activities.

***Keywords:** Skill; Adaptation; adaptive skills; skills to adapt to learning activities, students, first-year students.*

1. MỞ ĐẦU

Đề tồn tại và phát triển, con người cần thích ứng với các thay đổi môi trường sống. Nếu không, họ sẽ tụt lại và không thể tồn tại được trong môi trường mới.

Hoạt động học tập là cách thức tích cực giúp con người thích ứng, tồn tại và phát triển. Từ đó con người có thể chiếm lĩnh tri thức, kinh nghiệm xã hội và hình thành các giá trị riêng cho mình. Tuy nhiên, hoạt động học tập không phải là một quá trình đơn giản. Ở mỗi cấp học, thích ứng là yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến kết quả học tập. Nếu người học thích ứng nhanh, tốt với hoạt động học tập thì họ sẽ phát huy được ưu điểm và đạt được kết quả cao. Ngược lại, thích ứng chậm sẽ khiến người học trở nên thụ động và đạt kết quả thấp.

Ở bậc đại học, hoạt động học tập đòi hỏi sự thay đổi và Hoàn thiện liên tục. Nó khác với cách học ở phổ thông về khối lượng, nội dung tri thức và phương pháp giảng dạy. Do vậy, sinh viên cần trang bị kỹ năng thích ứng và kiến thức nền tảng tốt. Kỹ năng thích ứng là yếu tố quan trọng để sinh viên đạt được kết quả tốt trong hoạt động học tập. Thực tiễn cho thấy, sự thay đổi về nội dung, phương pháp học tập ở Đại học đòi hỏi sinh viên, đặc biệt là sinh viên năm thứ nhất phải có kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập.

Nghiên cứu của chúng tôi tập trung vào việc xác định kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất tại trường Đại học Tân Trào. Việc nghiên cứu này sẽ giúp có những khuyến nghị, giải pháp để hỗ trợ sinh viên năm nhất thích ứng nhanh chóng với hoạt động học tập và giúp nâng cao chất lượng đào tạo của trường.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

Phương pháp này được thực hiện thông qua các quá trình như phân tích, tổng hợp, phân loại và hệ thống hóa các tài liệu nhằm sắp xếp những tri thức về kỹ năng, kỹ năng thích ứng, kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên... để xác định những cơ sở lý luận cần thiết cho đề tài.

2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi (phương pháp chủ yếu của đề tài)
- + Thu thập một số thông tin về bản thân khách thể nghiên cứu.
- + Điều tra thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên.
- + Thu thập thông tin về các yếu tố ảnh hưởng đến kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất.

- Phương pháp phỏng vấn

Chúng tôi tiến hành phỏng vấn sâu sinh viên và giảng viên trực tiếp giảng dạy nhằm bổ sung thông tin, giải thích và đánh giá về nhận thức, thái độ của sinh viên năm thứ nhất về kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên, nhận xét của giáo viên về biểu hiện kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất.

- Phương pháp quan sát

Tiến hành quan sát thái độ, hành vi của sinh viên trong các giờ học để tìm hiểu những biểu hiện của kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất.

2.3 Phương pháp xử lý số liệu bằng phương pháp thống kê toán học

Sử dụng các phép thống kê toán học để phân tích, thống kê các số liệu điều tra thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên.

3. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

3.1. Một số khái niệm công cụ

3.1.1. Kỹ năng

Cuộc sống càng hiện đại thì càng đòi hỏi con người phải có nhiều kỹ năng khác nhau. Có thể kể đến một số kỹ năng như: Kỹ năng giao tiếp, giải quyết vấn đề, kỹ năng lắng nghe - thấu hiểu, kỹ năng tư duy sáng tạo, phát triển bản thân, đặt ra mục tiêu và động lực, teamwork, thuyết trình - thuyết phục, thương lượng và đàm phán, lãnh đạo và tổ chức... Khi có được những kỹ năng, con người có thể thích ứng được với mọi Hoàn cảnh, cũng như biết vận dụng chúng để xử lý những tình huống trong công việc hay cuộc sống một cách hợp lý và hiệu quả nhất [11].

Trong tiếng Anh, thuật ngữ "Kỹ năng" được dịch là "Skill" nghĩa là sự thông minh và khéo léo, sự tinh xảo; kỹ năng và kỹ xảo.

Trong tiếng Việt, "Kỹ năng" là là khả năng vận dụng kiến thức tích lũy được trong một lĩnh vực nào đấy vào thực tế [16].

Tác giả Huỳnh Văn Sơn (2009) quan niệm “*Kỹ năng là khả năng thực hiện có kết quả một hành động nào đó bằng cách vận dụng những tri thức, những kinh nghiệm đã có để hành động phù hợp với những điều kiện cho phép. Kỹ năng không chỉ đơn thuần về mặt kỹ thuật của hành động, mà còn là biểu hiện năng lực của con người*” [12].

Theo tác giả Nguyễn Quang Uẩn thì sự hình thành kỹ năng chia làm hai bước: Một là nắm chắc được tri thức về hành động hay hoạt động. Hai là thực hiện được hành động theo những tri thức ấy [14].

3.1.2. Thích ứng

Adaptation trong tiếng Anh dịch ra tiếng Việt là "thích ứng" hay "thích nghi". Một số nhà nghiên cứu đã đề nghị sử dụng từ "thích nghi" trong các nghiên cứu về sinh vật học vì chúng có ý nghĩa chỉ sự thay đổi của sinh vật nhằm phù hợp với những điều kiện và môi trường sống mới. Đến đầu thế kỷ XX, thuật ngữ "thích ứng" được dùng trong tâm lý học cùng các ngành khoa học xã hội khác [5].

Thích ứng trong tâm lý học là khái niệm dùng để chỉ những quá trình mà mỗi một con người hay còn gọi là chủ thể hoạt động phải linh hoạt, sáng tạo và chủ động tiếp thu tri thức mới, kỹ năng mới giúp việc hoạt động có hiệu quả hơn [15].

Nghiên cứu của J.Piaget cho rằng sự tồn tại và phát triển của con người gắn liền với sự tương tác qua lại giữa cơ thể và môi trường. Thông qua quá trình này mà hình thành ở con người khả năng thích ứng với môi trường [10].

Theo tác giả Đào Thị Oanh (2008) trong tâm lý học lao động viết: Sự thích ứng là khả năng thay đổi "từng bước" của hệ thống mà không có trục trặc gì khi có sự thay đổi về nhận thức của con người [8].

Theo tác giả Trần Thị Minh Đức, "Thích ứng là một quá trình hòa nhập tích cực với Hoàn cảnh có vấn đề, qua đó cá nhân đạt được sự trưởng thành về mặt tâm lý" [4].

Tác giả Vũ Dũng (2008) từ điển tâm lý học cho biết thích ứng "là phản ứng của cơ thể với sự thay đổi môi trường [2].

Vậy với các nhận định trên ta có thể kết luận rằng "thích ứng là quá trình cá nhân chủ động, tích cực thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi để đáp ứng được những yêu cầu, đòi hỏi trong những điều kiện, hoạt động mới".

3.1.3. Kỹ năng thích ứng

"Kỹ năng thích ứng" là một khái niệm được phát triển trên các cơ sở khác nhau vì chúng được ghép lại từ hai khái niệm: Kỹ năng và Thích ứng. Từ đó, cần hiểu và làm rõ hai khái niệm trên trước khi có nhận định chính xác về khái niệm kỹ năng thích ứng.

Theo tác giả Đặng Thị Lan: "Thích ứng là quá trình biến đổi đời sống 34 tâm lý và hệ thống hành vi cá nhân để đáp ứng được những yêu cầu, đòi hỏi của những điều kiện sống mới và hoạt động mới" [6].

Từ các kết quả phân tích ở trên, chúng ta có thể hiểu được kỹ năng thích ứng như sau:

"Kỹ năng thích ứng là quá trình thay đổi nhận thức, thái độ, hành vi của cá nhân để đáp ứng yêu cầu, đòi hỏi trong điều kiện, học tập mới bằng cách vận dụng các tri thức, kinh nghiệm và những thao tác phù hợp".

3.1.4. Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên

Học tập là hình thức hoạt động tích cực giúp con người có thể thích nghi để tồn tại và phát triển. [13]. Hoạt động học tập giúp con người chiếm lĩnh tri thức, kinh nghiệm xã hội và lịch sử của loài người đã được đúc kết qua nhiều thế hệ và hình thành những giá trị cho riêng mình.

Khác với cách học ở phổ thông, việc học tập ở đại học với khối lượng kiến thức lớn, phương pháp dạy học khác biệt đòi hỏi ở sinh viên nhiều kỹ năng học tập và khả năng thích ứng với những thay đổi này.

Theo Hoàng Trần Doãn, "Thích ứng học tập là một quá trình thích nghi tự nhiên của cá nhân với điều kiện mới, là sự hòa nhập của cá nhân vào điều kiện mới một cách tự nhiên và ngay trong quá trình ấy, con người không bị động mà còn được biểu hiện qua quá trình hoạt động có đối tượng thành một thể chủ động" [3].

Theo chúng tôi, kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất là quá trình thay đổi nhận thức, thái độ, hành vi của sinh viên bằng cách vận dụng kiến thức, kinh nghiệm, các thao tác phù hợp để thực hiện có hiệu quả yêu cầu của hoạt động học tập.

3.1.5. Một số vấn đề lý luận về kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên

Biểu hiện của kỹ năng thích ứng với hoạt động học của sinh viên

Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên được biểu hiện trên 3 mặt: nhận thức – thái độ - hành vi. Cụ thể như sau:

- Về mặt nhận thức

Nhận thức là một trong các thành tố cơ bản của đời sống tâm lý con người. Nhận thức giúp con người hiểu biết được bản chất sự vật hiện tượng để qua đó có thái độ tình cảm và có hành vi tương ứng. Vấn đề chỉ được giải quyết khi sinh viên nhận thức đầy đủ, chính xác và đúng đắn bản chất "vấn đề" mình đang gặp phải qua đó xác định được phương cách giải quyết và hình thành hành vi – thao tác, kỹ năng phù hợp nhằm thích ứng. Ngược lại, nếu không nhận thức đầy đủ hoặc nhận thức sai sẽ làm sinh viên mắc sai lầm cũng như gây ra các trở ngại về mặt tâm lý khi thích ứng [1].

Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên biểu hiện qua nhận thức là:

- + Hiểu, biết và nắm rõ được mục đích của mỗi môn học
- + Hiểu, biết, nắm vững nội dung học tập
- + Hiểu, biết, nắm vững phương pháp học tập ở đại học
- + Nhận thức đầy đủ về những điều kiện học tập (mối quan hệ với thầy cô/bạn bè, điều kiện và phương tiện học tập,..)
- + Nhận thức đầy đủ về các khó khăn có và sẽ có trong hoạt động học tập

- Về mặt thái độ

Thể hiện thái độ, cảm xúc của sinh viên với hoạt động học tập. Khi sinh viên có thái độ tích cực và có xúc cảm tích cực đồng nghĩa với việc sinh viên sẽ tiến dần đến việc thực hiện hành vi. Cùng với nhận thức tích cực, chính thái độ giúp cho sinh viên có mong muốn được sửa đổi, điều chỉnh và khắc phục các điều kiện, hoạt động không phù hợp [dẫn theo 7]. Thái độ tích cực và niềm tin, ý chí sẽ làm giảm các khó khăn/trở ngại có trong quá trình học tập và tạo động lực giúp sinh viên phấn đấu và Hoàn thiện bản thân.

Ngược lại, nếu nhận thức đúng nhưng bản thân sinh viên không có hứng thú với hoạt động học tập thì sẽ không thúc đẩy hành vi diễn ra hoặc nếu có xảy ra cũng làm cho có hoặc làm qua loa đại khái chứ không có thái độ nỗ lực và tích cực chủ động tham gia vào hoạt động học tập. Khi ấy, sinh viên sẽ không hình thành được kỹ năng thích ứng hoặc thích ứng ở mức độ thấp. Kỹ năng thích ứng thể hiện trên bình diện thái độ là:

- + Tích cực tham gia trong hoạt động học tập
- + Hứng thú với môn học

- + Quan tâm đến việc phát triển tri thức, kỹ năng và kỹ xảo phương tiện
- + Nghiêm túc trong hoạt động học tập
- + Chủ động thích nghi với các điều kiện học tập (mối quan hệ bạn bè/thầy cô, điều kiện/phương tiện học tập)..

- *Về mặt hành vi*

Hành vi là kết quả của nhận thức và thái độ - xúc cảm và tình cảm. Hành vi là "bộ mặt" của đời sống tâm lý [9]. Kỹ năng thích ứng trong hoạt động học tập biểu hiện bằng hành vi chủ yếu là ở mức độ thực hiện thao tác, các bước và các quy trình phù hợp trên cơ sở các tri thức nhằm giải quyết nhiệm vụ học tập.

Việc không nắm được việc thực hiện/sử dụng/nắm được những thao tác để thích ứng với điều kiện, Hoàn cảnh sẽ là rào cản khi quá trình thích ứng diễn ra. Kỹ năng thích ứng trong hoạt động học tập biểu hiện ở hành vi là:

- + Biết ứng dụng kiến thức môn học để giải quyết các tình huống thực tế.
- + Giải quyết được các vấn đề phức tạp phát sinh trong hoạt động học tập
- + Hình thành được các kỹ năng cần thiết trong học tập như: lên kế hoạch và sắp xếp thời gian để Hoàn thành mục tiêu, nhiệm vụ học tập; hình thành được những tri thức nghề nghiệp; vận dụng linh hoạt được các phương pháp học tập ở đại học như tự học, tự nghiên cứu ...

3.2. Tổ chức khảo sát thực trạng

3.2.1. Mục đích khảo sát

Khảo sát thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất trường Đại học Tân Trào, trên cơ sở đó đề xuất được các biện pháp nâng cao kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất trường Đại học Tân.

3.2.2. Đối tượng khảo sát

- 30 giảng viên và 250 sinh viên năm nhất trường Đại học Tân Trào.

3.2.3. Phương pháp khảo sát

Chúng tôi đã sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp chính để nghiên cứu thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường Đại học Tân Trào.

Bảng hỏi được xây dựng căn cứ trên thang đo Likert 3 mức độ bao gồm:

- Mức độ 1: Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập còn hạn chế, một số kỹ năng thành phần được sử dụng còn thiếu thực tiễn và hiệu quả học tập chưa cao.

- Mức độ 2: Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập đạt mức độ trung bình, một số kỹ năng thành phần được sử dụng phù hợp với thực tế và có hiệu quả.

- Mức độ 3: Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập đạt mức độ cao, một số kỹ năng thành phần sử dụng thuần thục và đạt hiệu quả học tập cao.

Với thang đo bậc 3: Điểm thấp nhất là 1, cao nhất là 3, chia làm 3 mức, theo đó ta có thang điểm như sau: Mức độ 1: 1 điểm, Mức độ 2: 2 điểm, Mức độ 3: 3 điểm. Theo đó phân chia các mức độ kỹ năng thích ứng như sau:

- Điểm trung bình từ 1 đến <1,5: Mức độ thích ứng Thấp

- Điểm trung bình từ 1,5 đến <2,5: Mức độ thích ứng Trung bình

- Điểm trung bình từ 2,5 đến 3: Mức độ thích ứng Cao

3.3. Kết quả khảo sát

3.3.1 Thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất, trường Đại học Tân Trào

Khảo sát thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, chúng tôi thu được kết quả sau.

Bảng 3.1: Thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, Trường Đại học Tân Trào.

TT	Kỹ năng thích ứng với HĐHT	Sinh viên		Giảng viên	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Biểu hiện qua nhận thức	2,50	0,70	2,42	0,76
2	Biểu hiện qua thái độ	2,52	0,75	2,40	0,69
3	Biểu hiện qua hành vi	2,37	0,90	2,27	1,01
4	Chung	2,46	0,78	2,36	0,77

Số liệu khảo sát thực trạng cho phép chúng tôi nhận định rằng, kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường Đại học Tân Trào ở mức độ trung bình (ĐTB = 2,46, ĐLC = 0,78). Kết quả này khá tương đồng với đánh giá của giảng viên về kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường Đại học Tân Trào (ĐTB = 2.36, ĐLC = 0,77). Trong đó, kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên thể hiện qua mặt nhận thức và mặt thái độ được sinh viên tự đánh giá ở mức độ cao, kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên thể hiện qua hành vi được sinh viên tự đánh giá ở mức độ trung bình với ĐTB và ĐLC lần lượt là 2,52 và 0,75; 2,50 và 0,7; 2,37 và 0,90. Xét theo từng mặt biểu hiện cũng cho thấy sinh viên có xu hướng đánh giá kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của bản thân cao hơn so với đánh giá của giảng viên ở tất cả các mặt. Điều gì tạo ra sự khác biệt này? Giải thích cho sự chênh lệch

trên là giảng viên có xu hướng xem sinh viên là các học sinh đã lớn và đã có sự định hướng rõ khi học tập chuyên nghiệp nên khả năng xác định vấn đề được đánh giá với mức độ cao hơn.

Để tìm hiểu điều này chúng tôi đã đi sâu phân tích thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất theo từng mặt biểu hiện. Những kết quả tự sự phân tích thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất theo từng mặt biểu hiện sẽ giúp chúng tôi có cái nhìn sâu sắc hơn về thực trạng.

3.3.2 Thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường Đại học Tân Trào thông qua các mặt biểu hiện

3.3.2.1. Thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường Đại học Tân Trào biểu hiện qua nhận thức

Thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường Đại học Tân Trào biểu hiện qua nhận thức được thể hiện ở bảng số liệu sau:

Bảng 3.2: kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất, Trường Đại học Tân Trào thể hiện qua nhận thức

STT	Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên thể hiện qua nhận thức	Sinh viên		Giảng viên	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Hiểu, biết, nắm vững được mục đích của từng môn học	2,49	0,66	2,41	0,71
2	Nắm chắc kiến thức lý thuyết và thực hành của toàn bộ các bài học, các chương...	2,45	0,79	2,39	0,69
3	Hiểu, biết, nắm vững phương pháp học tập ở đại học	2,58	0,67	2,48	0,83
4	Nhận biết được trọng tâm, các ý chính của từng bài học, từng chương	2,41	0,76	2,47	0,77
5	Nhận thức đầy đủ về những khó khăn trong hoạt động học tập	2,55	0,81	2,33	0,75
6	Chung	2,50	0,70	2,42	0,76

Nhìn vào bảng 3.2 có thể thấy: kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường Đại học Tân Trào biểu hiện qua mặt nhận thức được sinh viên đánh giá ở mức độ cao (ĐTB = 2,50, ĐLC = 0,70), trong khi đánh giá của giảng viên về kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên ở mức độ trung bình (ĐTB = 2,42, ĐLC = 0,76). Từ đó, có thể thấy rằng đa số sinh viên đánh giá kỹ năng thích ứng với mục đích, nội dung học tập, phương pháp học tập và nhân tố ảnh hưởng đến các kỹ năng học tập của bản thân cao hơn so với đánh giá của giảng viên. Một số biểu hiện được sinh viên đánh giá ở mức độ khá cao là “hiểu, biết, nắm vững phương pháp học tập ở đại học” (ĐTB = 2,58, ĐLC = 0,67), “nhận thức đầy đủ về những khó khăn trong hoạt động học tập” (ĐTB = 2,55, ĐLC = 0,81).

Điều này có thể là do khi lựa chọn vào các ngành học, sinh viên đã có sự tìm hiểu khá kỹ về các thông tin có liên quan đến quá trình học tập các chuyên ngành này như: mục đích của ngành học, ra trường làm gì, cần rèn luyện những gì bằng nhiều kênh: truyền hình, anh chị đi trước, từ ba mẹ, bạn bè, internet; hay những thông tin về cách thức học tập ở đại học. Điều này giúp cho sinh viên cảm thấy tự tin và đánh giá những biểu hiện này ở mức độ khá cao. Tuy nhiên, việc “nhận biết được trọng tâm, các ý chính của từng bài học, từng chương” chỉ mức trung bình (ĐTB = 2,41, ĐLC = 0,76). Trao đổi với giảng viên giảng dạy trực tiếp chúng tôi cũng nhận thấy giảng viên chỉ đánh giá những biểu hiện này ở mức trung bình. Trò chuyện với cô h.c (giảng viên khoa GD TIỂU học – Mầm non), cô chia sẻ với chúng tôi rằng: “thời gian đầu, sinh viên năm thứ nhất sẽ phải làm quen với phương pháp học tập mới mẻ so với ở cấp ba. Việc tham gia vào các phương pháp học tập, đặc biệt là việc tự học, tự nghiên cứu làm khá nhiều sinh viên bỡ ngỡ”. Đồng quan điểm này, thầy T. Chia sẻ thêm: “sinh viên cần có thời gian để thích ứng với các phương pháp học tập ở đại học. Đặc biệt là với các em đi học xa nhà, thì các em sẽ gặp nhiều khó khăn hơn”.

Thực trạng này khá đồng nhất với kết quả phỏng vấn sâu mà chúng tôi thu được. N.T.N đã chia sẻ: “*em thấy một số môn chung nội dung kiến thức rất hàn lâm, khó tiếp cận, rất khó để nắm chắc kiến thức lý thuyết và thực hành của toàn bộ các bài học, các chương trong các học phần này*”.

3.3.2.2. Thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất, trường Đại học Tân Trào thể hiện qua thái độ

Đối với thái độ, sự hứng thú của sinh viên đối với hoạt động học tập, điều này thể hiện qua nhu cầu học tập, động lực học tập, thái độ tích cực, sự tự lập và sự kiên trì trong việc vượt qua những khó khăn để Hoàn thành nhiệm vụ học tập. Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất, trường Đại học Tân Trào biểu hiện qua thái độ được thể hiện ở bảng sau:

Bảng 3.3: Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất, Trường Đại học Tân Trào thể hiện qua thái độ

TT	Biểu hiện	Sinh viên		Giảng viên	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Chủ động tham gia các hoạt động học tập	2,52	0,59	2,45	0,68
2	Tích cực phát biểu xây dựng bài	2,55	0,65	2,34	0,71
3	Chủ động trao đổi với giảng viên về những khó khăn trong học tập của bản thân để nhận được sự giúp đỡ	2,49	0,41	2,28	0,51
4	Nghiêm túc trong hoạt động học tập	2,56	0,76	2,48	0,67
5	Tích cực trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm trong học tập với các bạn trong lớp	2,52	0,78	2,44	0,71

6	Chủ động xây dựng kế hoạch học tập riêng cho phù hợp với đặc điểm của bản thân	2,50	0,89	2,41	0,76
	Chung	2,52	0,75	2,40	0,69

Kết quả ở bảng số liệu 3.3 cho thấy: kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường Đại học Tân Trào biểu hiện qua thái độ được sinh viên đánh giá ở mức độ cao (ĐTB = 2,52, ĐLC = 0,75), trong khi đánh giá của giảng viên về kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên biểu hiện qua thái độ ở mức độ trung bình (ĐTB = 2,40, ĐLC = 0,69). Trong phỏng vấn, khi được hỏi về cách tiếp thu nội dung học tập hiệu quả nhất, sinh viên trả lời rằng họ sẽ tích cực tham gia phát biểu, nghiêm túc trong học tập. Đây cũng là những biểu hiện được sinh viên đánh giá ở mức độ khá cao (ĐTB và ĐLC lần lượt là 2,55 và 0,65; 2,56 và 0,76). Tuy nhiên, đánh giá của giảng viên về các biểu hiện này ở sinh viên đều ở mức độ trung bình (ĐTB và ĐLC lần lượt là 2,34 và 0,71; 2,48 và 0,67). Qua phỏng vấn một số giảng viên khẳng định rằng “sinh viên chưa thực sự chủ động trao đổi với giảng viên về những khó khăn trong học tập của bản thân để nhận được sự giúp đỡ”, “chưa tích cực phát biểu” “chưa chủ động xây dựng kế hoạch học tập riêng cho phù hợp với đặc điểm của bản thân”. Điều này cho thấy giảng viên chưa cảm thấy hài lòng với thái độ của sinh viên, đáp ứng chỉ ở mức độ trung bình so với yêu cầu của nhiệm vụ học tập.

Một số sinh viên khi được hỏi cũng chia sẻ rằng: “*bản thân em vẫn chưa thật sự chủ động trong việc tự học, tự nghiên cứu, kể cả trên giảng đường vẫn chưa chủ động. Em vẫn chưa giành nhiều thời gian cho học tập. Vẫn ham chơi. Với tâm lý học đại học không cần học nhiều mà đợi cho đến khi gần đến kỳ thi mới ôn nên không có tâm trạng để học từ trước đó. Trong giờ tự học thì thường hay làm việc riêng*”.

3.3.2.3. Thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất, trường Đại học Tân Trào thể hiện qua hành vi

Hành vi học tập của sinh viên, đó là yếu tố thúc đẩy việc học tập, phản ánh khả năng của sinh viên thỏa mãn nhu cầu kiến thức. Thực trạng kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất, trường Đại học Tân Trào biểu hiện qua hành vi được thể hiện qua bảng số liệu dưới đây:

Bảng 3.4: Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất, trường Đại học Tân Trào thể hiện qua hành vi

TT	Biểu hiện	Sinh viên		Giảng viên	
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1	Biết sử dụng các phương pháp học tập khác nhau theo yêu cầu, nhiệm vụ học tập	2.45	1.10	2.33	0.89

2	Vận dụng được các kiến thức đã học để giải quyết được các bài tập, yêu cầu, nhiệm vụ có trong môn học đó.	2.12	0.91	2.01	0.87
3	Mượn tài liệu của giảng viên hoặc hỏi cách tra cứu tài liệu thư viện khi không tự kiến được.	2.44	0.87	2.44	1.02
4	Nghe và ghi chép mục đích, yêu cầu bài học, nội dung công việc, kế hoạch thực hiện và các tài liệu học tập liên quan mà giảng viên giới thiệu	2.43	0.67	2.27	0.95
5	Tổng hợp và liên hệ được kiến thức của các môn học khác để giải quyết khó khăn trong hoạt động học tập một cách hiệu quả	2.39	0.78	2.32	1.12
6	Chung	2.37	0.90	2.27	1.01

Kết quả khảo sát cho thấy: kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất, trường Đại học Tân Trào biểu hiện qua hành vi được sinh viên đánh giá ở mức độ trung bình ($\overline{DTB} = 2,37$, $\overline{DLC} = 0,90$). Mức độ này tương đồng với đánh giá của giảng viên về kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên với $\overline{DTB} = 2,27$, $\overline{DLC} = 1,01$. Điều này cho thấy các sinh viên không có cách học tập hiệu quả để lĩnh hội kiến thức một cách hiệu quả nhất và không có thói quen ghi nhớ kiến thức và ít khả năng tự liên hệ thực tế với kiến thức đã lĩnh hội. Tuy nhiên, thái độ của sinh viên khá tích cực, chủ động trong quá trình học tập và lĩnh hội tri thức.

Theo bảng trên, các biểu hiện “vận dụng được các kiến thức đã học để giải quyết được các bài tập, yêu cầu, nhiệm vụ có trong môn học đó”, “tổng hợp và liên hệ được kiến thức của các môn học khác để giải quyết khó khăn trong hoạt động học tập một cách hiệu quả”, của các em chỉ đạt ở mức độ trung bình ($\overline{DTB} = 2,12$ và $2,39$) chỉ đáp ứng được ở mức vừa phải trong việc giải quyết các yêu cầu, nhiệm vụ của môn học. Nguyên nhân của vấn đề này là do các em chưa có cách học hiệu quả để lĩnh hội nội dung học tập một cách tốt nhất, bản thân chưa tự liên hệ thực tế từ kiến thức đã có, không thường xuyên hình thành thói quen kỹ năng tổng hợp kiến thức sau mỗi bài, mỗi chương. Tuy nhiên, biểu hiện “biết sử dụng các phương pháp học tập khác nhau theo yêu cầu, nhiệm vụ học tập” vẫn được sinh viên đánh giá ở mức độ cao hơn cả. Điều này cho thấy, các sinh viên đã cố gắng và nỗ lực nhiều để vận dụng các kiến thức đã học để Hoàn thành các yêu cầu, nhiệm vụ học tập của từng môn học do giảng viên đề ra.

4. KẾT LUẬN

Kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm nhất, trường Đại học Tân Trào ở mức độ trung bình. Có sự khác biệt về kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của

sinh viên ở từng mặt biểu hiện, trong đó kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập biểu hiện qua thái độ có mức độ cao nhất, tiếp đến là kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập thể hiện qua nhận thức, cuối cùng là kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập thể hiện qua hành vi. Thực trạng này đòi hỏi cần có những giải pháp để nâng cao kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập của, qua đó giúp sinh viên có được kết quả học tập tốt hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Ngọc Bích (1982), *Thích ứng học đường của sinh viên sư phạm*, Khoa Tâm lý – Giáo dục trường đại học sư phạm Hà Nội, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [2] Vũ Dũng (2008), *Từ điển tâm lý học*, NXB Giáo dục.
- [3] Hoàng Trần Doãn, *Sự thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên khoa văn và toán trường Đại học Sư Phạm Hà Nội I*, luận văn thạc sĩ, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [4] Trần Thị Minh Đức (2004), *Nghiên cứu sự thích ứng của sinh viên năm thứ nhất – Đại học Quốc gia Hà Nội với môi trường đại học*, Đề tài nghiên cứu khoa học đặc biệt cấp đại học quốc gia, Hà Nội.
- [5] Phạm Minh Hạc (Chủ biên), (2002), *Tuyển tập Tâm lý học*, NXB Giáo dục.
- [6] Đặng Thị Lan (2012), “Biện pháp nâng cao mức độ thích ứng với hoạt động học môn Tâm lý học của sinh viên sư phạm”, *Tạp chí Tâm lý học*, (7), tr. 31 – 43.
- [7] Vũ Thị Nho (2003), *Tâm lý học phát triển*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, tr.137 - 154.
- [8] Đào Thị Oanh (2008), *Tâm lý học lao động*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
- [9] Patricia H.Miler (2003), *Các thuyết về tâm lý học phát triển*, Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
- [10] Piaget. J. (1986), *Tâm lý học và giáo dục học*, NXB Giáo dục.
- [11] Huỳnh Văn Sơn (2009), *Nhập môn kỹ năng sống*, NXB Giáo dục.
- [12] Huỳnh Văn Sơn (2010), *Mô hình kỹ năng sống hiện đại*, Trường Đội Lê Duẩn, Hà Nội
- [13] Nguyễn Xuân Thúc (2005), “Sự thích ứng với hoạt động rèn luyện nghiệp vụ của sinh viên Đại học sư phạm”, *Tạp chí Tâm lý học*, (8).
- [14] Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên) (2009), *Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [15] Nguyễn Khắc Viện (2001), *Từ điển Tâm lý*, Trung tâm nghiên cứu trẻ em, NXB Văn hóa – Thông tin
- [16] Nguyễn Như Ý (1998), *Từ điển Tiếng Việt thông dụng*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

PHÁT TRIỂN KHẢ NĂNG ĐỊNH HƯỚNG KHÔNG GIAN CHO TRẺ 3-4 TUỔI THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC THỂ CHẤT Ở TRƯỜNG MẦM NON HÀO PHÚ, HUYỆN SƠN DƯƠNG, TỈNH TUYÊN QUANG

Long Thị Đào, Vũ Thị Hải Ly, Nguyễn Như Mai

Khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Bài viết nghiên cứu các biện pháp phát triển khả năng định hướng không gian cho trẻ 3-4 tuổi thông qua hoạt động giáo dục thể chất ở trường Mầm non Hào Phú, huyện Sơn Dương, tỉnh Tuyên Quang? Sử dụng phương pháp quan sát, nghiên cứu thực tiễn, điều tra bằng phiếu hỏi, phỏng vấn, đàm thoại, xử lý số liệu. Từ đó, đưa ra những phân tích, nhận định và kết luận về thực trạng từ đó đưa ra một số biện pháp phát triển khả năng định hướng không gian cho trẻ 3-4 tuổi thông qua hoạt động giáo dục thể chất.

Từ khóa: Biện pháp phát triển, khả năng định hướng không gian, hoạt động giáo dục thể chất, trẻ 3-4 tuổi, Trường Mầm non Hào Phú.

DEVELOPING SPACE- ORIENTED ABILITY FOR 3-4 YEAR OLDS THOUGH PHYSICAL EDUCATION ACTIVITIES AT HAO PHU KINDERGARTEN, SON DUONG DISTRICT, QUEEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The article researches measures to develop spatial orientation for 3-4 year old children through physical education activities at Hao Phu kindergarten, Son Duong district, Tuyen Quang province? Using methods of observation, actual research, survey by questionnaire, interview, conversation, data processing. From there, analyze, judge and conclude on the current situation and propose some measures to develop spatial orientation for 3-4 year old children through physical education activities.

Keywords: Developmental measures, spatial orientation skills, physical education activities for 3 -4 year old, Hao Phu Kindergarten.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Khả năng ĐHKG có ảnh hưởng to lớn đến đời sống tâm lý của trẻ vì nó ảnh hưởng sâu sắc đến mọi hành vi cũng như quá trình hình thành và phát triển nhân cách của trẻ. Phát triển định hướng không gian cho trẻ nhằm giúp củng cố và phát triển tri thức, kỹ năng đã học của trẻ và là phương tiện thực hiện nhiệm vụ giáo dục có hiệu quả để tiếp thu được tri thức mới, kỹ năng mới và nắm bắt được các phương thức hoạt động nhận thức của trẻ em. Ngược lại, nếu trẻ không có kỹ năng ĐHKG thì trẻ sẽ khó khắc sâu biểu tượng, nhận biết và sắp xếp sự vật một cách khô khan, đơn điệu, cứng nhắc. Vì vậy, ở độ tuổi này trẻ cần có kỹ năng ĐHKG

để tạo sự hứng thú với việc học tập, vừa giúp trẻ có sự trải nghiệm tích cực và giải quyết vấn đề nhận thức dưới hình thức học và chơi tích cực.

Hiện nay, ở các trường mầm non nói chung và trường mầm non Hào Phú, huyện Sơn Dương, tỉnh Tuyên Quang nói riêng, việc phát triển khả năng định hướng không gian thông qua hoạt động giáo dục thể chất còn nhiều hạn chế và gặp nhiều khó khăn. Đa số giáo viên mầm non chưa biết cách tận dụng các ưu thế của hoạt động giáo dục thể chất để lồng ghép vào thực hiện nội dung dạy trẻ mẫu giáo ĐHKG, chủ yếu dạy trẻ ĐHKG trong giờ học toán. Các biện pháp đưa ra để giáo dục trẻ chưa thực sự có hiệu quả, nội dung khai thác chưa được sâu, chưa khoa học, chưa hấp dẫn trẻ... ĐHKG là một kỹ năng khó, trừu tượng trong khi khả năng nhận thức của trẻ lứa tuổi này còn nhiều hạn chế. Do đó, dẫn đến việc trẻ tiếp thu chậm, còn bỡ ngỡ và sai lầm khi xác định phương hướng nên hiệu quả việc dạy trẻ 3-4 tuổi ĐHKG không cao. Xuất phát từ những lý do trên, chúng tôi chọn và nghiên cứu đề tài “*Phát triển khả năng định hướng không gian cho trẻ 3-4 tuổi thông qua hoạt động giáo dục thể chất ở trường mầm non Hào Phú, huyện Sơn Dương, tỉnh Tuyên Quang*” nhằm nâng cao mức độ định hướng trong không gian cho trẻ lứa tuổi này.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

** Phương pháp nghiên cứu*

Phương pháp nghiên cứu lý thuyết

Phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa các nguồn tài liệu để tìm hiểu các khái niệm, các thuật ngữ, các vấn đề lý luận có liên quan đến đề tài, trên cơ sở đó tổng hợp các kiến thức để tạo ra hệ thống, thấy được mối quan hệ biện chứng giữa các vấn đề lý luận, từ đó hiểu đầy đủ, toàn diện, sâu sắc về lý thuyết.

Phương pháp nghiên cứu thực tiễn

** Phương pháp điều tra bằng phiếu Anket*

Sử dụng bảng hỏi để thu thập ý kiến của giáo viên về thực trạng phát triển khả năng định hướng không gian của trẻ 3-4 tuổi thông qua hoạt động giáo dục thể chất.

** Phương pháp quan sát*

Quan sát toàn bộ quá trình giáo viên tổ chức HĐ GDTC cho trẻ mẫu giáo 3 – 4 tuổi tại trường mầm non, chú ý đến các biện pháp tổ chức nhằm dạy trẻ có kỹ năng ĐHKG.

** Phương pháp đàm thoại*

Trao đổi, trò chuyện với giáo viên về các vấn đề có liên quan tới việc dạy trẻ ĐHKG thông qua HĐ GDTC

** Phương pháp thống kê toán học*

Dùng để xử lý số liệu điều tra

**Phương pháp khảo sát*

Sử dụng hệ thống bài tập để đo mức độ phát triển khả năng định hướng không gian của trẻ 3 - 4 tuổi tại trường mầm non

**Phương pháp hỗ trợ*

Phương pháp thống kê toán học.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Thực trạng việc phát triển khả năng định hướng không gian cho trẻ 3-4 tuổi thông qua hoạt động giáo dục thể chất ở trường mầm non Hào Phú, huyện Sơn Dương, tỉnh Tuyên Quang

a. Kết quả điều tra các biện pháp giáo viên đã sử dụng để phát triển khả năng định hướng không gian của trẻ 3 – 4 tuổi thông qua hoạt động GDTC

Bảng 1: Thực trạng sử dụng các biện pháp dạy trẻ định hướng không gian thông qua hoạt động giáo dục thể chất hiện nay tại trường mầm non

TT	Các biện pháp sử dụng	Mức độ sử dụng					
		Thường xuyên		Không TX		Không bao giờ	
		SL	%	SL	%	SL	%
1	Lập kế hoạch lồng ghép nội dung dạy trẻ ĐHKG vào hoạt động GDTC.	18	90	2	10	0	0
2	Sử dụng hệ thống bài tập đội hình đội ngũ nhằm nâng cao mức độ ĐHKG cho trẻ.	16	80	2	10	2	10
3	Sử dụng hệ thống bài tập phát triển chung nhằm củng cố kiến thức, kỹ năng ĐHKG cho trẻ.	12	60	6	30	2	10
4	Sử dụng hệ thống bài tập vận động cơ bản nhằm củng cố kiến thức, kỹ năng ĐHKG của trẻ.	12	60	4	20	4	20
5	Sử dụng hệ thống trò chơi vận động kết hợp với các nhiệm vụ rèn luyện sự ĐHKG cho trẻ.	6	30	8	40	6	30

Từ kết quả điều tra ở bảng 2.1 chúng tôi nhận thấy: Tất cả các biện pháp trên đều được GVMN sử dụng, tuy nhiên mỗi biện pháp lại được sử dụng với mức độ khác nhau. Có biện pháp rất được thường xuyên sử dụng như: biện pháp 1, 2. Biện pháp sử dụng với mức độ trung bình: 3, 4. Biện pháp ít khi được sử dụng như biện pháp 5. Cụ thể như sau:

- Với biện pháp lập kế hoạch lồng ghép nội dung dạy trẻ ĐHKG vào hoạt động GDTC: Qua phiếu điều tra có tới 90% giáo viên thường xuyên sử dụng biện pháp này. Một số giáo viên 2/20 chiếm 10% trả lời rằng cần thiết phải lập kế hoạch, xong họ không thường xuyên lập kế hoạch cho nội dung này.

Bảng 2. Nguyên tắc lựa chọn bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3 – 4 tuổi

TT	Các nguyên tắc	SLGV	TL %
1	Đảm bảo tính mục đích, phù hợp với chủ đề và nội dung dạy trẻ ĐHKG và GDTC cho trẻ	18	90
2	Đảm bảo tình hấp dẫn (nhiệm vụ, đồ chơi...)	14	70
3	Đảm bảo phù hợp với khả năng vận động và khả năng ĐHKG của trẻ	18	90
4	Đảm bảo phù hợp với điều kiện trường, lớp	11	55

Với kết quả điều tra ở bảng 2.2 chúng tôi nhận thấy: Nhìn chung GVMN khi lựa chọn bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động đều dựa vào những nguyên tắc, có nguyên tắc luôn được GV coi trọng và dựa trên nguyên tắc đó để lựa chọn bài tập phù hợp với trẻ đó là nguyên tắc: Đảm bảo tính mục đích, phù hợp với chủ đề và nội dung dạy trẻ ĐHKG và GDTC cho trẻ, đảm bảo phù hợp với khả năng vận động và khả năng ĐHKG của trẻ. Còn các nguyên tắc còn lại được GV sử dụng ở mức độ bình thường. Cụ thể như sau:

Với nguyên tắc đảm bảo tính mục đích, phù hợp với chủ đề và nội dung dạy trẻ ĐHKG và GDTC cho trẻ: có 90% giáo viên (18/20 phiếu) điều này chứng tỏ giáo viên mầm non rất quan tâm đến nguyên tắc trên. Còn lại 10% giáo viên ít quan tâm đến nguyên tắc trên.

Lựa chọn bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi: đảm bảo tình hấp dẫn (nhiệm vụ, đồ chơi...) cho trẻ: có 70 % (14/20 phiếu) giáo viên coi trọng và thường xuyên sử dụng để đảm bảo quá trình tổ chức bài tập hấp dẫn trẻ hoạt động. Còn 30 % (6/20 phiếu) giáo viên không coi trọng và không thường xuyên chú ý trong quá trình dạy trẻ.

Với nguyên tắc đảm bảo phù hợp với khả năng vận động và khả năng ĐHKG của trẻ: có 90% (18/20 phiếu) giáo viên trong quá trình lựa chọn bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi chú ý đảm bảo nguyên tắc này. Còn lại 10% (2/20 phiếu) không đảm bảo nguyên tắc này trong quá trình lựa chọn bài tập và trò chơi cho trẻ.

Nguyên tắc đảm bảo phù hợp với điều kiện trường, lớp: có 55% (11/20 phiếu) giáo viên trong quá trình lựa chọn bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi chú ý đảm bảo nguyên tắc này. Còn lại 45% (9/20 phiếu) không quan tâm thực hiện nguyên tắc này trong quá trình lựa chọn bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động cho trẻ.

Bảng 3. Mức độ sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi trong các dạng HĐ GDTC

STT	THỜI ĐIỂM	MỨC ĐỘ SỬ DỤNG					
		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa bao giờ	
		SL	%	SL	%	SL	%
1	Trong HĐ thể dục sáng	3	15	12	60	5	25
2	Trong giờ học GDTC	15	75	5	25	0	0
3	Trong HĐ vui chơi tại các góc	1	5	3	15	16	80
4	Trong thời gian HĐ ngoài trời khác	0	0	7	35	13	65
5	Trong thời gian HĐ buổi chiều	0	0	2	10	18	90

Qua 20 phiếu điều tra và trao đổi với giáo viên về mức độ sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi trong các dạng HĐ GDTC ta có kết quả như sau:

Có 3/20 GV (chiếm 15%) thường xuyên sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi trong hoạt động thể dục sáng, còn 60% giáo viên (12/20 phiếu) chỉ thỉnh thoảng mới cho trẻ sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động trong hoạt động thể dục sáng. 25% GV (5/20 phiếu) chưa bao giờ sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi trong hoạt động thể dục sáng.

Mức độ sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi trong giờ học GDTC có (15/20 phiếu) chiếm 75% GV thường xuyên sử dụng và có (5/20 phiếu) chiếm 25% GV thỉnh thoảng sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động trong giờ học GDTC

Trong HĐ vui chơi tại các góc có (1/20 phiếu) chiếm 5% GV sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động để phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi, 15% GV chiếm (3/20 phiếu) thỉnh thoảng sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ trong HĐ vui chơi. Còn lại 80% GV (16/20 phiếu) là không bao giờ sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi trong HĐ vui chơi tại các góc.

Trong thời gian HĐ ngoài trời khác có 35% (7/20 phiếu) giáo viên thỉnh thoảng sử dụng HĐ này để phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi, 65% GV (13/20 phiếu) GV không bao giờ sử dụng HĐ ngoài trời để phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi.

Có (2/20 phiếu) chiếm 10% GV thỉnh thoảng sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động trong HĐ buổi chiều nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi, có 90% GV (18/20 phiếu) không bao giờ sử dụng HĐ buổi chiều để lồng ghép các bài tập triển thể lực và trò chơi vận động để phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi trong trường MN.

Như vậy, thông qua bảng 2.3 cho chúng ta thấy đa số GVMN có sử dụng bài tập phát triển thể lực và trò chơi vận động trong các hoạt động thể dục sáng, trong giờ học GDTC, HĐ vui chơi ở các góc, HĐ ngoài trời, HĐ chiều nhằm phát triển khả năng ĐHKG cho trẻ 3-4 tuổi xong mức độ sử dụng là thỉnh thoảng chứ không thường xuyên, vì vậy khả năng định hướng không gian của trẻ 3-4 tuổi tại trường MN Hào Phú còn thấp.

Bảng 2.4. Những khó khăn mà GV thường gặp khi dạy trẻ 4 – 5 tuổi ĐHKG thông qua HĐ GDTC

TT	Các khó khăn	SL	TL %
1	Do đặc điểm của tiết học thể chất	18	90
2	Do sự chuyển đổi phương pháp dạy học	19	95
3	Trường, lớp chật hẹp, trẻ đông thiếu chỗ tổ chức HĐ cho trẻ và hạn chế về thời gian	20	100
4	Hạn chế về kỹ năng thiết kế và tổ chức HĐ GDTC	15	75

- Khó khăn:

+ Có (15/20 phiếu) chiếm 75% giáo viên cho là do hạn chế về kỹ năng thiết kế và tổ chức HĐ GDTC cho trẻ.

+ Có 95% GV (19/20 phiếu) cho rằng là do sự chuyển đổi phương pháp dạy học vì vậy GV gặp khó khăn khi dạy trẻ 3 – 4 tuổi ĐHKG thông qua HĐ GDTC

+ Do trường, lớp chật hẹp, trẻ đông nên thiếu chỗ tổ chức HĐ cho trẻ và hạn chế về mặt thời gian: 100% GV gặp khó khăn với số lượng trẻ ở 1 lớp quá đông, lại mất quá nhiều thời gian để tổ chức cho trẻ thực hiện các động tác. Vì vậy, giáo viên ít chú ý sửa sai cho trẻ khi trẻ thực hiện nhiệm vụ ĐHKG. Hoạt động giáo dục thể chất thường được tổ chức ở ngoài trời nên trẻ hay bị mất tập trung, đôi khi còn bị thu hút bởi yếu tố khác làm ảnh hưởng đến hoạt động của trẻ.

+ Với 90% GV (18/20 phiếu) cho rằng do đặc điểm của tiết học thể chất là vị trí của trẻ thường xuyên có sự thay đổi nên gặp khó khăn trong việc lồng ghép các nội dung dạy trẻ định hướng không gian.

Như vậy qua điều tra chúng tôi nhận thấy các giáo viên đã bước đầu nhận thức được ưu thế của hoạt động giáo dục thể chất trong việc dạy trẻ định hướng trong không gian. Tuy nhiên, những biện pháp mà giáo viên đã sử dụng chưa nâng cao được hiệu quả của quá trình này.

b. kết quả điều tra mức độ định hướng không gian của trẻ 3-4 tuổi

Bảng 5: Thực trạng mức độ ĐHKG của trẻ mẫu giáo 3- 4 tuổi

Số trẻ	Mức độ ĐHKG của trẻ 3-4 tuổi					
	Cao		TB		Thấp	
	SL	%	SL	%	SL	%
70	15	21	28	40	27	39

Từ kết quả ở bảng trên cùng với việc quan sát theo dõi trẻ trong suốt quá trình thực hiện bài khảo sát chúng tôi rút ra một số nhận xét như sau:

Trong tổng số 70 trẻ được điều tra, chỉ có 21% số trẻ điều tra có mức độ ĐHKG cao, 40% số trẻ có mức độ ĐHKG trung bình còn lại 39% đạt mức thấp. Như vậy, có thể thấy rằng mức độ ĐHKG của trẻ tương đối thấp, điều này được thể hiện khá rõ trong quá trình khảo sát phần nhiều trẻ còn tỏ ra lúng túng trước những yêu cầu của GV, khi gặp những câu hỏi khó trẻ thường thiếu tự tin khi trả lời, đặc biệt khi giáo viên hỏi ngược lại câu hỏi “vì sao lại như vậy?” thì hầu hết trẻ không biết trả lời như thế nào. Trong quá trình kiểm tra trẻ, chúng tôi thấy khi thực hiện bài kiểm tra mức độ định hướng trên cơ thể - một nội dung trẻ đã được học từ mẫu giáo bé nhiều trẻ vẫn còn nhầm lẫn giữa việc xác định tay phải, tay trái. Đặc biệt vẫn còn nhiều trẻ gặp khó khăn trong việc xác định phía phải, phía trái của bản thân.

Như vậy, qua kết quả khảo sát đo mức độ ĐHKG của trẻ là không đồng đều, mức chênh lệch khá là cao. Theo chúng tôi, nguyên nhân chính dẫn đến thực trạng như vậy một phần lớn do GVMN chưa thực sự chú trọng đến việc tận dụng các hoạt động đa dạng và có lợi thế để dạy trẻ ĐHKG, cùng với đó chương trình GDMN hiện nay còn thiếu những gợi ý, hướng dẫn cụ thể việc tích hợp các HĐ giáo dục khác nhau để đem lại hiệu quả dạy trẻ ĐHKG.

4. KẾT LUẬN

Khả năng ĐHKG giữ một vai trò quan trọng trong đời sống của con người nói chung và đối với trẻ em nói riêng. Mọi hoạt động đều đòi hỏi con người phải biết ĐHKG. Đặc biệt sự ĐHKG còn là một trong những điều kiện để hình thành nhân cách con người khả năng này giúp con người tự làm chủ được mình trong không gian, biết hành động phù hợp với không gian đang sống...

Dạy trẻ ĐHKG là một trong những nội dung quan trọng của chương trình “Hình thành biểu tượng toán học sơ đẳng cho trẻ mầm non”. Nội dung dạy trẻ ĐHKG không những góp phần rèn luyện các thao tác tư duy cho trẻ mà còn góp phần vào sự phát triển toàn diện của trẻ, tạo điều kiện thuận lợi cho trẻ trong hoạt động và các hoạt động học tập khác sau này. Bởi chỉ có ĐHKG đúng, con người mới có thể thực hiện thành công các hoạt động khác.

Thực trạng ở trường mầm non hiện nay, ngoài các tiết học toán, việc dạy trẻ ĐHKG còn được tiến hành trên các hoạt động khác nhau, bằng nhiều phương pháp và phương tiện khác nhau. Trong đó HĐ GDTC là cơ hội tốt để trẻ được thực hành, luyện tập ĐHKG. Tuy

nhiên trên thực tế thì việc dạy trẻ ĐHKG thông qua HĐ GDTC vẫn còn hạn chế, giáo viên chưa biết cách tổ chức cho trẻ được luyện tập, vận dụng những kiến thức về ĐHKG trong hoạt động này.

Kết quả thực nghiệm sư phạm bước đầu cho thấy tính đúng đắn của các biện pháp đã đề xuất, đồng thời cũng khẳng định việc pháp dạy trẻ mẫu giáo 3 - 4 tuổi ĐHKG thông qua HĐ GDTC đã bước đầu chứng minh tính khả thi và tính hiệu quả của các biện pháp mà chúng tôi đã xây dựng.

LỜI CẢM ƠN

Trước tiên với tình cảm sâu sắc và chân thành nhất, cho phép em được bày tỏ lòng biết ơn tới Ban Giám Hiệu, các thầy cô giáo đã tạo điều kiện hỗ trợ, giúp đỡ em trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu đề tài này. Trong suốt thời gian từ khi bắt đầu học tập tại trường đến nay, em đã nhận được rất nhiều sự quan tâm, giúp đỡ của quý thầy cô và bạn bè.

Với lòng biết ơn sâu sắc nhất, xin xin gửi đến quý thầy cô Khoa Giáo dục Tiểu học – Mầm non đã truyền đạt vốn kiến thức quý báu cho chúng em trong suốt thời gian học tập tại trường.

Em xin chân thành cảm ơn cô giáo Thạc sĩ Nguyễn Như Mai người đã trực tiếp giúp đỡ, quan tâm hướng dẫn em Hoàn thành tốt đề tài nghiên cứu này trong thời gian qua.

Xin gửi lời cảm ơn tới gia đình, bạn bè và người thân đã luôn bên cạnh động viên, chỉ bảo, luôn tạo điều kiện tốt nhất để em đạt được kết quả ngày hôm nay.

Mặc dù đề tài đã được Hoàn thành nhưng với kiến thức và khả năng lý luận của bản thân còn nhiều thiếu sót, em rất mong nhận được những ý kiến đóng góp quý báu của thầy cô để kiến thức của em trong lĩnh vực này được Hoàn thiện hơn đồng thời có điều kiện bổ sung, nâng cao kiến thức của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Lê Thu Hương - Lê Thị Ánh Tuyết (2008), Hướng dẫn thực hiện chương trình giáo dục mầm non mẫu giáo lớn - NXB Giáo dục.
- [2] Vũ Thị Thanh Huyền (chủ biên) – Vũ Thị Hồng Hạnh (2018), Phương pháp hình thành các biểu tượng toán cho trẻ mầm non, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [3] Ngô Thị Hợp – Nguyễn Tú Phương – Nguyễn Khánh Phương – Nguyễn Thanh Lâm (2014), Giúp bé làm quen với toán, NXB Dân trí.
- [4] Đỗ Thị Minh Liên (2020), Lý luận và phương pháp hình thành biểu tượng toán học sơ đẳng cho trẻ mầm non, NXB Đại học Sư phạm.
- [5] Quảng Lợi (2022), Bé làm quen với toán, NXB Dân trí.
- [6] Đặng Hồng Phương (2021), Lý luận và phương pháp giáo dục thể chất cho trẻ em lứa tuổi mầm non, NXB Đại học Sư phạm.

- [7] Đặng Hồng Phương (2021), Phương pháp hình thành kỹ năng vận động cho trẻ mầm non, NXB Đại học Sư phạm.
- [8] Đinh Thị Kim Thoa – Giáo trình đánh giá trong giáo dục mầm non, NXB giáo dục Việt Nam, 2009.
- [9] Trần Thị Tú – Nguyễn Thành Trung (2021), Giáo trình giáo dục thể chất cho trẻ Mầm non, NXB Đại học Thái Nguyên.
- [10] Nguyễn Ánh Tuyết (chủ biên) – Nguyễn Thị Như Mai – Đinh Thị Kim Thoa (2020), Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non, NXB Đại học Sư phạm.
- [11] Thông tư 01/VBHN-BGDĐT, Hà Nội, ngày 13 tháng 4 năm 2021

THỰC TRẠNG NĂNG LỰC TỔ CHỨC CÁC HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC STEM CỦA GIÁO VIÊN CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC TỈNH TUYÊN QUANG

Chu Thị Hồng

Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non

Đoàn Thị Cúc, Trần Anh Dũng

Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học ảnh hưởng rất nhiều đến chất lượng học tập của học sinh. Nếu phân tích làm rõ thực trạng năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang đây sẽ là tiền đề cho việc đề xuất các biện pháp nâng cao năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên và góp phần nâng cao chất lượng dạy học ở các trường tiểu học. Bằng cách sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp lý thuyết, khảo sát bằng bảng hỏi kết hợp với quan sát và phỏng vấn sâu 210 cán bộ quản lý, giáo viên, 350 học sinh của 7 trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang, sau khi sử dụng các phương pháp xử lý số liệu định lượng trên phần mềm SPSS chúng tôi đã thu được các kết quả ban đầu về mức độ đạt được các năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên. Nhìn chung các năng lực được đánh giá ở mức độ trung bình và trung bình khá. Từ các kết quả nghiên cứu trên chúng tôi đề xuất một số khuyến nghị giúp các cấp quản lý có thể xem xét trong công tác hoạch định chiến lược nhằm nâng cao năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM cho giáo viên

Từ khóa: STEM, giáo dục STEM, tổ chức hoạt động giáo dục, năng lực STEM, trường tiểu học, Tuyên Quang.

CAPACITY ORGANIZATION OF STEM EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

The ability of primary teachers to organize STEM instructional activities has a significant impact on the quality of pupils' learning. If the analysis clarifies the actual situation of teachers' ability to organize STEM education activities in some primary schools in Tuyen Quang PROVINCE, it will serve as the foundation for proposing measures to improve teachers' capacity to organize STEM education activities and contribute to improving primary school teaching quality. Using analytic methodologies, theoretical synthesis, and a questionnaire survey paired with observation and in-depth interviews with 210 administrators, teachers, and 350 students from seven primary schools in Tuyen Quang PROVINCE, We obtained preliminary results on the level of teachers' attainment of the capacity to arrange STEM educational activities after utilizing quantitative data

processing methods on SPSS software. We obtained preliminary results on the level of teachers' attainment of the capacity to arrange STEM educational activities after utilizing quantitative data processing methods on SPSS software. In general, the competencies are evaluated at an average to slightly above-average level. Based on the aforementioned research findings, we offer some suggestions for managers to take into account when developing a strategic plan to enhance teachers' ability to plan STEM-related educational activities.

Keywords: STEM, STEM education, educational activities organization, STEM capacity, primary school, Tuyen Quang.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong Chỉ thị 16/CT-TTg ngày 4/5/2017 của Thủ tướng Chính phủ đã nêu: “Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4 với xu hướng phát triển dựa trên nền tảng tích hợp cao độ của hệ thống nổi số hóa - Vật lý - Sinh học với sự đột phá Internet vạn vật và trí tuệ nhân tạo đang làm thay đổi căn bản nền sản xuất của thế giới” [5]. Bộ GD-ĐT đã phối hợp với Hội đồng Anh triển khai chương trình thí điểm giáo dục STEM cho một số trường trung học tại một số tỉnh, thành phố. Cũng trong năm học 2014-2015, giáo dục STEM đã được Bộ GD-ĐT đưa vào các văn bản hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học và đến nay tiếp tục chỉ đạo các địa phương trên toàn quốc tích hợp STEM trong quá trình thực hiện chương trình phổ thông hiện hành ở những môn có liên quan. Bên cạnh đó, giáo dục STEM đã được đưa vào nhiệm vụ năm học của các Sở GD&ĐT trên cả nước [7] [8] [9].

Trong Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 có chỉ rõ: “Giáo dục STEM là mô hình giáo dục dựa trên cách tiếp cận liên môn, giúp học sinh áp dụng kiến thức khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học vào giải quyết một số vấn đề thực tiễn trong bối cảnh cụ thể”. Như vậy, trong Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018, giáo dục STEM vừa mang ý nghĩa thúc đẩy giáo dục các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học vừa thể hiện phương pháp tiếp cận liên môn, phát triển năng lực và phẩm chất người học [6].

Tại Tuyên Quang, giáo dục STEM được triển khai theo kế hoạch của Bộ Giáo dục & Đào tạo. Trải qua các năm học triển khai thí điểm tại các cấp học, đến nay giáo dục STEM đã được triển khai tổ chức ở tất cả các trường mầm non, phổ thông trên địa bàn Tỉnh. Trong giai đoạn hiện nay, Sở GD & ĐT Tuyên Quang đã triển khai thực hiện giáo dục STEM theo hướng dẫn tại Công văn số 3089/BGDĐT-GDTrH ngày 14/8/2020; Công văn số 859/SGDĐT-GDPT ngày 14/9/2020 để chỉ đạo các nhà trường thực hiện giáo dục STEM với các hình thức, hoạt động giáo dục linh hoạt, phù hợp với điều kiện nhà trường như Ngày hội trải nghiệm sáng tạo, Ngày hội STEM, các hoạt động Ngoại khóa, các cuộc thi... [10] [11] [12]. Trong Báo cáo số: 76/BC-SGDĐT ngày 27/3/2020 Báo cáo việc triển khai thực hiện giáo dục STEM trong giáo dục trung học của Sở GD & ĐT Tuyên Quang [13] có chỉ rõ những khó khăn, hạn chế: “Giáo viên gặp khó khăn trong việc xây dựng các chủ đề STEM sao cho vừa bảo đảm yêu cầu về kiến thức, kỹ năng của khung chương trình hiện hành, vừa đáp ứng được mục tiêu về phát triển phẩm chất và năng lực người học theo chương trình

giáo dục phổ thông mới. Năng lực dạy học tích hợp của nhiều giáo viên còn hạn chế (vì đa số giáo viên được đào tạo đơn môn), do đó gặp khó khăn khi triển khai dạy học theo hướng liên môn như giáo dục STEM. Bên cạnh đó, một số giáo viên còn ngại học hỏi, ngại chia sẻ với đồng nghiệp nên chưa có sự phối hợp tốt giữa giáo viên các bộ môn trong dạy học STEM”.

Qua các phân tích trên cho thấy cần có nghiên cứu về năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục STEM cho giáo viên tiểu học nói chung và giáo viên tỉnh Tuyên Quang nói riêng, khắc phục sự hạn chế về nhận thức, năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động STEM của đội ngũ giáo viên để áp dụng STEM vào chương trình giáo dục phổ thông mới một cách bài bản, khoa học. Vì vậy chúng tôi đã tiến hành khảo sát đánh giá năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục STEM cho GV tỉnh Tuyên Quang, đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông mới

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu sử dụng phối hợp 3 nhóm phương pháp nghiên cứu: Nhóm phương pháp nghiên cứu lý thuyết; Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn; Các phương pháp hỗ trợ.

Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận: các phương pháp phân tích, tổng hợp các nguồn tài liệu có liên quan đến đề tài nghiên cứu để xây dựng cơ sở lý luận về vấn đề năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang.

Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn:

- Phương pháp quan sát: Phương pháp này được sử dụng để thu thập các thông tin về thực trạng năng lực tổ chức hoạt động giáo dục của giáo viên một số trường tiểu học tỉnh Tuyên Quang.

- Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi: Nhằm tìm hiểu thực trạng năng lực tổ chức hoạt động giáo dục của giáo viên một số trường tiểu học tỉnh Tuyên Quang.

- Phương pháp tổng kết kinh nghiệm: Nhằm khái quát hóa, hệ thống hóa những vấn đề thực tiễn về năng lực tổ chức hoạt động giáo dục của giáo viên một số trường tiểu học tỉnh Tuyên Quang.

- Phương pháp chuyên gia: Xin ý kiến của một số CBQL, giáo viên có kinh nghiệm đang tham gia vào quá trình giảng dạy STEM.

Nhóm Phương pháp sử dụng toán thống kê: Sử dụng các phép toán thống kê để mã hóa số liệu và xử lý các số liệu của đề tài. Sử dụng các công thức toán học và phần mềm SPSS 20.0 để phân tích, xử lý số liệu trong quá trình điều tra thực trạng để tích các thông số, vẽ sơ đồ, biểu đồ có liên quan.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số vấn đề lý luận về năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM cho giáo viên tiểu học

3.1.1. Khái niệm công cụ

a. Khái niệm STEM

Ở ngữ cảnh giáo dục và trên bình diện thế giới, STEM được hiểu với nghĩa là giáo dục STEM. Qua kế thừa các kết quả nghiên cứu của các tác giả: E.H.Lim (2014) [20], Mark Uindale (2016) [21], Nguyễn Văn Biên (2019) [14], Nguyễn Mậu Đức (2017) [15]...cho thấy: “*Giáo dục STEM là một cách tiếp cận liên ngành trong quá trình học, trong đó các khái niệm học thuật mang tính nguyên tắc được lồng ghép với các bài học trong thế giới thực, ở đó các học sinh áp dụng các kiến thức trong khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán vào trong các bối cảnh cụ thể, giúp kết nối giữa trường học, cộng đồng, nơi làm việc và các tổ chức toàn cầu, để từ đó phát triển các năng lực trong lĩnh vực STEM và cùng với đó có thể cạnh tranh trong nền kinh tế mới*”. (Theo Hiệp hội các giáo viên dạy khoa học quốc gia Hoa Kỳ (National Science Teachers Association – NSTA).

Trong đó: *Science (Khoa học)*: Là môn học nhằm phát triển khả năng sử dụng các kiến thức Khoa học (Vật lý, Hóa học, Sinh học và Khoa học trái đất) của học sinh; không chỉ giúp học sinh hiểu về thế giới tự nhiên mà còn có thể vận dụng kiến thức đó để giải quyết các vấn đề khoa học trong cuộc sống hàng ngày.

Technology (Công nghệ): Là môn học nhằm phát triển khả năng sử dụng, quản lý, hiểu và đánh giá công nghệ của học sinh. Nó cung cấp cho học sinh những cơ hội để hiểu về công nghệ được phát triển như thế nào, cung cấp cho học sinh những kỹ năng để có thể phân tích được sự ảnh hưởng của công nghệ mới tới cuộc sống hàng ngày của học sinh và của cộng đồng...

Engineering (Kỹ thuật): Là môn học nhằm phát triển sự hiểu biết ở học sinh về cách thức phát triển công nghệ thông qua quá trình thiết kế kỹ thuật. Kỹ thuật cung cấp cho học sinh những cơ hội để tích hợp kiến thức của nhiều môn học, giúp cho những khái niệm liên quan trở nên tường minh trong cuộc sống của họ. Kỹ thuật cũng cung cấp cho học sinh những kỹ năng để có thể vận dụng sáng tạo cơ sở Khoa học và Toán học trong quá trình thiết kế các đối tượng, các hệ thống hay xây dựng các quy trình sản xuất.

Mathematics (Toán học): Là môn học nhằm phát triển ở học sinh khả năng phân tích, biện luận và truyền đạt ý tưởng một cách hiệu quả thông qua việc tính toán, giải thích, các giải pháp giải quyết các vấn đề toán học trong các tình huống đặt ra.

So sánh với chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam hiện hành, có thể thấy môn Khoa học tương ứng với các môn Khoa học tự nhiên ở Việt Nam như: Vật lý, Hóa học, Sinh học. Môn Công nghệ và môn Kỹ thuật trên thế giới tương ứng với môn Công nghệ và môn Tin học ở Việt Nam. Vì vậy, vận dụng vào bối cảnh giáo dục Việt Nam nội dung giáo dục

STEM sẽ bao hàm nội dung của các môn học là Vật lý, Hóa học, Sinh học, Công nghệ, Tin học và Toán [19],

b. Tổ chức hoạt động giáo dục STEM

Theo công văn 2345/BGDĐT- GDTH về hướng dẫn xây dựng kế hoạch giáo dục của nhà trường cấp Tiểu học đã hướng dẫn xây dựng kế hoạch bài học cụ thể và chi tiết, trong đó chỉ rõ hoạt động học tập của học sinh bao gồm hoạt động mở đầu (khởi động, kết nối); hình thành kiến thức mới (trải nghiệm, khám phá; phân tích, hình thành kiến thức mới); hoạt động luyện tập, thực hành và hoạt động vận dụng, ứng dụng những điều đã học để phát hiện và giải quyết những vấn đề trong đời sống thực tế. Các hoạt động học tập (kể cả hoạt động tự nhận xét hay nhận xét sản phẩm học tập của bạn hay nhóm bạn) của học sinh, tùy theo mục đích, tính chất của mỗi hoạt động, được tổ chức làm việc cá nhân, theo nhóm hoặc cả lớp; đảm bảo mỗi học sinh được tạo điều kiện để tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập hay trải nghiệm thực tế. Như vậy, việc tích hợp hoạt động giáo dục STEM trong kế hoạch bài dạy học của môn học cụ thể có thể tiến hành vào hoạt động luyện tập, thực hành và hoạt động vận dụng ngay sau khi học sinh hình thành kiến thức mới [9].

Vì vậy, trong nghiên cứu này, chúng tôi đề xuất khái niệm: *Tổ chức hoạt động giáo dục STEM là hoạt động mà người dạy cung cấp hỗ trợ, tăng cường, giáo dục Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học ở tiểu học nhằm tổ chức, điều khiển, hỗ trợ quá trình nhận thức của học sinh sinh bằng cách đưa các em thực hiện các hoạt động tác động tương tác với đối tượng học tập để chiếm lĩnh tri thức, hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực chung và năng lực đặc thù.*

c. Khái niệm năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học

Theo Đại từ điển tiếng Việt, khái niệm NL được hiểu theo hai nghĩa:

- Những điều kiện đủ hoặc vốn có để làm một việc gì;

- Khả năng đủ để thực hiện tốt một công việc [1; tr 1172]. NL là sự tích hợp các kỹ năng tác động một cách tự nhiên lên các nội dung trong một loại tình huống cho trước để giải quyết những vấn đề do những tình huống đặt ra [2; tr 91]. Theo tác giả Đỗ Hương Trà, NL là khả năng huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính tâm lý cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... để thực hiện thành công một loại công việc trong một bối cảnh nhất định [3; tr 7].

Cấu trúc năng lực gồm 4 thành phần chính (Đậu Thị Hòa, 2018): Năng lực chuyên môn (Professional competency) là khả năng thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn cũng như khả năng đánh giá kết quả chuyên môn độc lập, có phương pháp và chính xác - được tiếp nhận qua việc học nội dung chuyên môn và chủ yếu gắn với khả năng nhận thức và tâm lý vận động; Năng lực phương pháp (Methodical competency) là khả năng hành động có kế hoạch, định hướng mục đích trong giải quyết các nhiệm vụ. Trung tâm của NL phương pháp là khả năng tiếp nhận, xử lý, đánh giá, truyền thụ và trình bày tri thức - được tiếp nhận qua việc học

phương pháp luận - giải quyết vấn đề; Năng lực xã hội (Social competency) là khả năng đạt được mục đích trong những tình huống giao tiếp ứng xử xã hội cũng như trong các nhiệm vụ cần phối hợp chặt chẽ với những thành viên khác - được tiếp nhận qua việc học giao tiếp; Năng lực cá thể (Individual competency) là khả năng xác định, đánh giá được những cơ hội phát triển cũng như những giới hạn của cá nhân, phát triển năng khiếu, xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển cá nhân, những quan điểm, chuẩn giá trị đạo đức và động cơ chi phối các thái độ, hành vi ứng xử - được tiếp nhận qua việc học cảm xúc - đạo đức và liên quan đến tư duy và hành động tự chịu trách nhiệm [16], [22], [23].

Như vậy theo chúng tôi: Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học là tổng hợp các đặc điểm và thuộc tính tâm lý của giáo viên tiểu học, phù hợp với những yêu cầu đặc trưng của một hoạt động giáo dục STEM nhằm đảm bảo hoạt động đó đạt hiệu quả cao. Năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học được hình thành trên cơ sở các tư chất tự nhiên của cá nhân và phải trải qua quá trình công tác, rèn luyện thường xuyên mà ngày càng Hoàn thiện và phát triển hơn.

3.1.2. Phân loại các năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên

Giáo dục STEM tại Việt Nam được triển khai theo ba hình thức chủ đạo gồm: Dạy học STEM theo hình thức bài học, hình thức trải nghiệm và hình thức nghiên cứu khoa học (Bộ GD-ĐT, 2020). Trong dạy học theo giáo dục STEM, nghiên cứu này quan tâm tới các năng lực cốt lõi mà GV cần yếu, cần được bồi dưỡng để GV có thể triển khai dạy học theo định hướng giáo dục STEM theo hình thức bài học. Khi đề cập tới những năng lực mà GV cần có trong giai đoạn hiện nay, đã có những ý kiến khác nhau. Nguyễn Phương Thảo (2019) cho rằng, GV cần có 6 năng lực: (1) Chuẩn bị cho tương lai; (2) Làm chủ công nghệ trong lớp học; (3) Biết cách hợp tác; (4) Thích ứng; (5) Là một người học suốt đời; (6) Là chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục [25].

Ngoài những năng lực chung mà GV cần có, trong quá trình dạy học, ở mỗi môn học, mỗi hoạt động giáo dục khác nhau hay ở mỗi phương thức dạy học khác nhau GV cần có những yêu cầu riêng về năng lực dạy học. Về cơ bản, người GV có năng lực về một loại/lĩnh vực hoạt động nào đó cần có đủ các dấu hiệu cơ bản sau: (1) Có kiến thức hay hiểu biết hệ thống/chuyên sâu về loại/lĩnh vực hoạt động đó; (2) Biết cách tiến hành hoạt động đó hiệu quả và đạt kết quả phù hợp với mục đích (bao gồm xác định mục tiêu cụ thể, cách thức/phương pháp thực hiện hành động/ lựa chọn được các giải pháp phù hợp,... và cả các điều kiện, phương tiện để đạt mục đích); (3) Hành động có kết quả, ứng phó linh hoạt hiệu quả trong những điều kiện mới, không quen thuộc (Nguyễn Cẩm Thanh, 2015). Các tiêu chí đánh giá năng lực của GV trong dạy học tích hợp cũng được đề cập và được một số tác giả chia thành nhóm (Lê Thanh Huy & Phùng Việt Hải, 2019) [17]: (1) Nhóm năng lực về kiến thức dạy học tích hợp; (2) Nhóm năng lực xây dựng và tổ chức dạy học và (3) Nhóm năng lực đánh giá HS (Nguyễn Cẩm Thanh, 2015) [24].

Cũng có nghiên cứu cho rằng GV cần có 15 năng lực và được chia thành 3 nhóm: Nhóm tiêu chí về kiến thức dạy học tích hợp lĩnh vực khoa học tự nhiên; Nhóm năng lực xây

dụng kế hoạch và tổ chức dạy học và Nhóm năng lực tổ chức đánh giá năng lực của HS (Lê Thanh Huy & Phùng Việt Hải, 2019) [17]. Hay có nhóm nghiên cứu lại đưa ra 7 năng lực cần thiết của người GV: (1) Năng lực thiết kế bài giảng; (2) Năng lực hiểu (đánh giá) năng lực HS; (3) Năng lực tri thức và hiểu biết của GV; (4) Năng lực phát triển chương trình; (5) Năng lực sử dụng phương pháp và kỹ thuật dạy học; (6) Năng lực sử dụng phương tiện dạy học; (7) Năng lực sử dụng ngôn ngữ (Nguyễn Cẩm Thanh, 2015) [24].

Có nghiên cứu đưa ra 8 năng lực: Năng lực thiết kế kế hoạch bài dạy theo định hướng giáo dục STEM; Năng lực tổ chức hoạt động dạy học/giáo dục theo định hướng giáo dục STEM; Năng lực phát triển chương trình; Năng lực sử dụng phương pháp, kỹ thuật dạy học; Năng lực sử dụng phương tiện dạy học; Năng lực đánh giá HS; Năng lực thiết kế và chế tạo sản phẩm STEM; Năng lực thiết kế phiếu đánh giá sản phẩm STEM, hoạt động của HS (Nguyễn Quang Linh, Vũ Thị Thanh Yên, Dương Văn Tuấn, Nông Minh Ân, 2023) [18].

Dựa trên các nghiên cứu đã được công bố, dựa trên kinh nghiệm của nhóm nghiên cứu về dạy học theo định hướng giáo dục STEM ở trường tiểu học, theo chúng tôi GV cần có 16 năng lực để có thể tổ chức tốt các hoạt động giáo dục STEM ở trường tiểu học (ngoài những năng lực chung của mỗi GV):

Nhóm năng lực tiếp cận đối tượng trong tổ chức hoạt động giáo dục STEM

1. Tiếp cận học sinh;
2. Giao tiếp và giải quyết tình huống trong tổ chức hoạt động STEM
3. Huy động các thành phần GD khác tham gia vào hoạt động giáo dục STEM

Nhóm năng lực thiết kế và tổ chức dạy học STEM trên lớp

4. Năng lực thiết kế và chế tạo sản phẩm STEM
5. Thiết kế hoạt động giáo dục STEM
6. Tổ chức dạy học các lớp học STEM
7. Xây dựng các hoạt động hỗ trợ cho giáo án STEM
8. Sử dụng CNTT và các phương tiện dạy học khác

Nhóm kỹ năng hỗ trợ cho quá trình tổ chức các hoạt động giáo dục STEM

9. Lập kế hoạch hoạt động có tính khả thi
10. Phát triển chương trình dạy học STEM
11. Nghiên cứu khoa học

Nhóm năng lực đánh giá trong dạy học STEM

12. Sử dụng Test trong đánh giá HS

13. Sử dụng các PP đánh giá khác

14. Sử dụng phần mềm

Nhóm năng lực lập báo cáo dạy học và kiến nghị

15. Viết báo cáo dạy học

16. Kiến nghị với các cấp lãnh đạo có hiệu quả về tăng cường hỗ trợ cho các hoạt động giáo dục STEM

3.2. Thực trạng năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học tỉnh Tuyên Quang

* Khái quát về điều tra, khảo sát

- Mục đích khảo sát: lấy số liệu thực tiễn để đánh giá thực trạng giáo dục STEM và phát triển năng lực tổ chức hoạt động STEM của giáo viên một số trường TH trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang.

- Đối tượng khảo sát: cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh tiểu học

- Nội dung khảo sát: Thực trạng nhận thức về vai trò của năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của GV Tiểu học tại Tuyên Quang; Thực trạng nhận thức về mức độ cần thiết của năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của GV Tiểu học tại Tuyên Quang; Thực trạng về mức độ đạt được của năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của GV Tiểu học tại Tuyên Quang; Đối sánh mức độ đạt được về năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của GV Tiểu học tại Tuyên Quang; Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của GV Tiểu học tại Tuyên Quang.

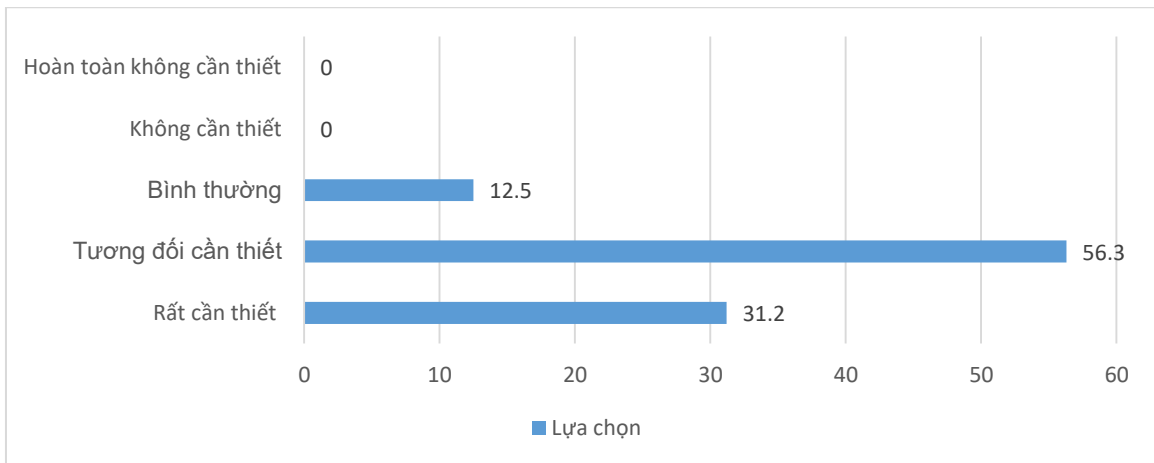
- Phương pháp: gồm xây dựng mẫu lấy thông tin, trao đổi, ghi chép, phiếu điều tra, bảng hỏi, phiếu trưng cầu, phiếu quan sát.

- Số lượng khảo sát: 560 phiếu, cụ thể: 210 GV, CBQL, 350 học sinh ở 7 trường TH (30 GV/trường, 50 học sinh/trường). Các trường Tiểu học: TH Chân Sơn (Yên Sơn), TH Phan Thiết (TP), TH Tân Loan (Hàm Yên), TH Vĩnh Lộc (Chiêm Hóa), TH Chi Thiết (Sơn Dương), TH Thượng Lâm (Lâm Bình), TH Thị Trấn Na Hang.

- Thời gian khảo sát: từ tháng 9 đến tháng 11/2022

3.2.1. Thực trạng nhận thức về vai trò của năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học tỉnh Tuyên Quang

Tìm hiểu thực trạng nhận thức của CBQL, GV về sự cần thiết phát triển năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục STEM cho giáo viên các tiểu học tỉnh Tuyên Quang chúng tôi đã tiến hành khảo sát, kết quả thể hiện ở biểu đồ 1.



Biểu đồ 1. Thực trạng nhận thức về vai trò của năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học tỉnh Tuyên Quang

Qua kết quả thể hiện ở biểu đồ 1 trên đây cho thấy các CBQL, GV đánh giá cao sự cần thiết của năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục STEM cho giáo viên thể hiện có trên 80% CBQL, GV cho rằng các năng lực giáo dục STEM là rất cần thiết và cần thiết (31.2% GV cho rằng rất cần thiết), 56.3% GV cho rằng tương đối cần thiết, chỉ có số ít 12.5% cho rằng đây là việc bình thường, không có GV nào cho rằng không và Hoàn toàn không cần thiết.

Qua trao đổi với một số CBQL, GV cho thấy các Thầy/cô nhận thức được rằng giáo viên đóng vai trò quan trọng trong sự thành công của chương trình STEM. Do đó, các năng lực thiết kế và tổ chức dạy học STEM cho giáo viên STEM là vô cùng cần thiết. Nhà trường cần liên hệ với các trường Đại học, tổ chức tập huấn dạy học STEM cho giáo viên. Để mỗi CBGV có thể hiểu được STEM là gì, cách lựa chọn nội dung và xây dựng một chủ đề dạy học STEM như thế nào. Bên cạnh đó, mỗi nhóm chuyên môn cần bồi dưỡng giáo viên cốt cán trong lĩnh vực dạy học STEM, để sẵn sàng đổi mới trong dạy và học.

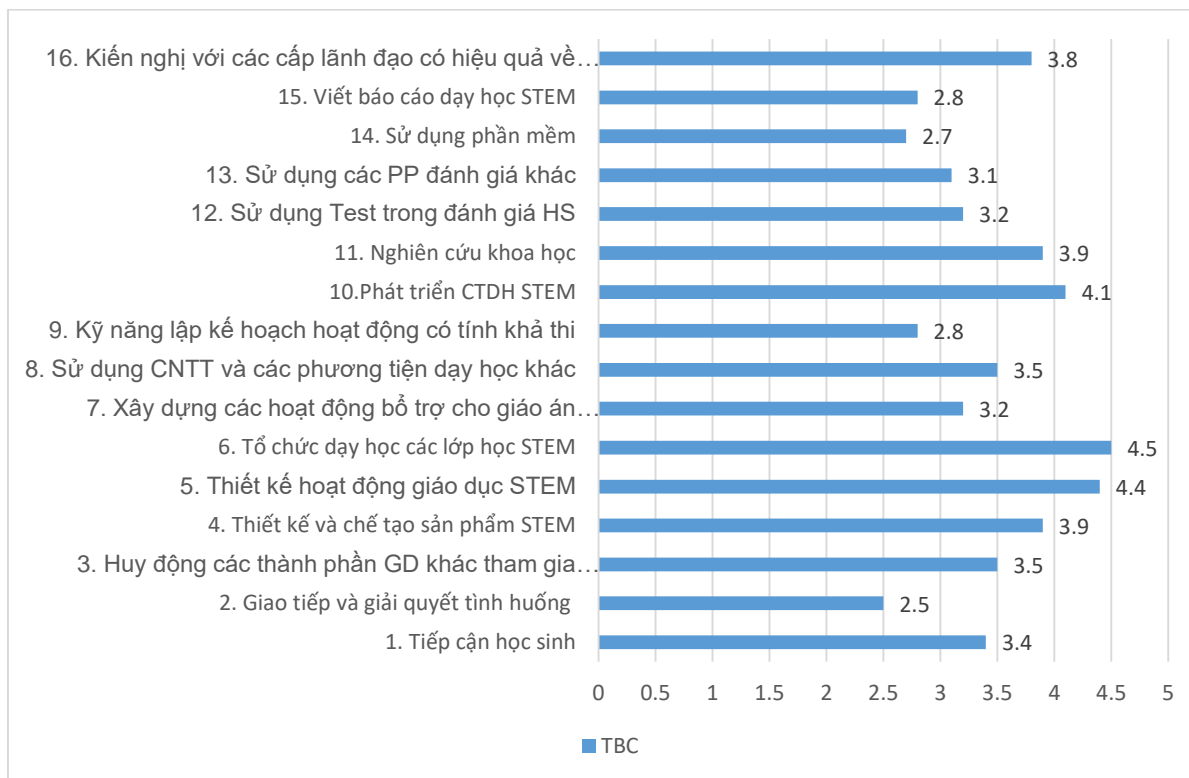
3.2.2. Thực trạng đánh giá về mức độ cần thiết của năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM

Để tìm hiểu về thực trạng đánh giá về mức độ cần thiết của các thành tố trong năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM chúng tôi đưa ra câu hỏi gồm có 4 nhóm năng lực, mỗi nhóm lại có những kỹ năng thành phần như đã trình bày ở phần lý luận trên đây.

Với 16 năng lực đã xác định chúng tôi sử dụng thang đo Likert 5 mức độ (5-Rất cần thiết, 4- Tương đối cần thiết, 3-Bình thường, 2- Không cần thiết, 1- Hoàn toàn không cần thiết). Điểm chênh lệch giữa mỗi mức độ là (5-1): 5 = 0,8 và các mức độ của thang đo là:

- Mức độ 1: Đánh giá ở mức độ cần thiết rất thấp ($1,0 \leq \text{ĐTB} < 1,8$)
- Mức độ 2: Đánh giá ở mức độ cần thiết thấp ($1,8 \leq \text{ĐTB} < 2,6$)
- Mức độ 3: Đánh giá ở mức độ trung bình ($2,6 \leq \text{ĐTB} < 3,4$)
- Mức độ 4: Đánh giá ở mức độ tương đối cần thiết ($3,4 \leq \text{ĐTB} \leq 4,2$)
- Mức độ 5: Đánh giá ở mức độ cần thiết cao ($3,4 \leq \text{ĐTB} \leq 5,0$)

Kết quả thu được thể hiện ở biểu đồ 2 dưới đây.



Biểu đồ 2. Thực trạng đánh giá của GV về mức độ cần thiết của các năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động giáo dục STEM

Qua kết quả thể hiện ở biểu đồ 2.12 trên cho thấy nhìn chung các CBQL, GV đánh giá sự cần thiết các kỹ năng giáo dục STEM ở mức độ cần thiết và tương đối cần thiết. Các kỹ năng được đánh giá cao là: Năng lực tổ chức các lớp học STEM, thiết kế hoạt động giáo dục STEM (TBC=4.4), phát triển chương trình dạy học STEM (TBC=4.1), thiết kế và đánh giá sản phẩm STEM (TBC=3.9)... Các năng lực và kỹ năng được đánh giá mức độ cần thiết cao chính là các năng lực và kỹ năng cơ bản trong giáo dục STEM. Các năng lực khác cũng đều được đánh giá ở mức độ trung bình trở lên, số liệu này cho thấy các CBQL, GV đều đánh giá cao mức độ cần thiết của các thành tố trong năng lực thiết kế và và chức hoạt động giáo dục STEM.

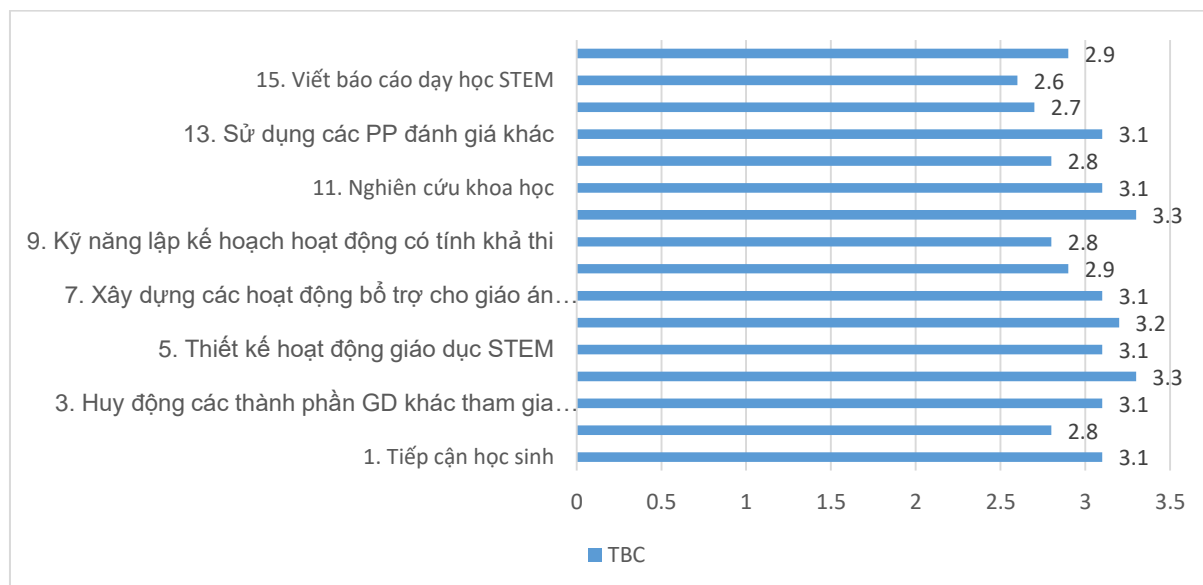
3.2.3. Thực trạng mức độ đạt được năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học

Để làm rõ thực trạng năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học chúng tôi đưa ra câu hỏi khảo sát gồm 4 nhóm năng lực và 16 kỹ năng thành phần. Thang đo gồm 5 mức độ: Rất tốt (ứng 5 điểm), Đạt yêu cầu (4 điểm), Chưa đạt yêu cầu (3 điểm), Chưa có (2 điểm), Khó đánh giá (1 điểm). Điểm chênh lệch giữa mỗi mức độ là (5-1): 5 = 0,8 và các mức độ của thang đo là:

- Mức độ 1: Có kỹ năng ở mức độ rất thấp ($1,0 \leq \text{ĐTB} < 1,8$)
- Mức độ 2: Có kỹ năng ở mức độ thấp ($1,8 \leq \text{ĐTB} < 2,6$)

- Mức độ 3: Có kỹ năng ở mức độ trung bình ($2,6 \leq \text{ĐTB} < 3,4$)
- Mức độ 4: Có kỹ năng ở mức độ cao ($3,4 \leq \text{ĐTB} \leq 4,2$)
- Mức độ 5: Có kỹ năng ở mức độ rất cao ($3,4 \leq \text{ĐTB} \leq 5,0$).

Kết quả thu được thể hiện ở biểu đồ 3 dưới đây.



Biểu đồ 3. Thực trạng năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học

Qua kết quả thể hiện ở biểu đồ 3 trên cho thấy nhìn chung các năng lực được đánh giá ở mức độ trung bình và trung bình khá. Các năng lực được đánh giá dao động từ 2.6 đến cao nhất là 3.3. Các năng lực được đánh giá cao hơn bao gồm: Thiết kế và chế tạo sản phẩm STEM (TBC=3.3), phát triển chương trình dạy học STEM (TBC=3.2), nhận xét đánh giá HS trong và sau giờ học STEM (TBC=3.2)...Các năng lực được đánh giá thấp như: viết báo cáo dạy học STEM (TBC=2.6), sử dụng phần mềm (TBC=2.7), sử dụng test trong đánh giá (TBC=2.8), lập kế hoạch hoạt động có tính khả thi (TBC=2.8)...các năng lực này nằm trong khung đánh giá ở mức độ trung bình thấp.

Để làm rõ thực trạng trên chúng tôi tiến hành quan sát và phỏng vấn các CBQL, GV các trường được khảo sát, kết hợp phương pháp nghiên cứu và tổng hợp các nghiên cứu đi trước, kết quả phỏng vấn và nghiên cứu còn cho thấy, giáo viên mới vào nghề (dưới 5 năm kinh nghiệm) có xu hướng đánh giá cao hơn các năng lực STEM. Kết quả này cũng phù hợp với một nghiên cứu khác mà theo đó, số năm kinh nghiệm dạy học và việc đánh giá mức độ quan trọng của một “phát kiến” dạy học tỷ lệ nghịch với nhau. Một nghiên cứu khác lại chỉ ra, giáo viên càng nhiều kinh nghiệm thì nhiệt huyết theo đuổi một cái “mới” thường không cao; giáo viên trẻ có cái nhìn lạc quan và ít nghi vấn hơn bởi giáo viên trẻ dễ dàng lĩnh hội cái mới. Bởi giáo dục STEM ở thời điểm đầu xuất phát từ các hoạt động ngoài nhà trường, giáo viên trẻ thường thích thú tham gia các buổi gặp gỡ, workshop hay tạo mạng lưới từ những cơ sở giáo dục liên quan lĩnh vực STEM như khoa học, robot hay toán học, từ thực

trạng này cho thấy các CBGV trẻ dường như là nguồn nhân lực triển vọng để triển khai giáo dục STEM một cách bền vững.

Chúng tôi đồng thời nhận thấy một hiện tượng, giáo viên có bằng cấp cao hơn thì đánh giá những giá trị của giáo dục STEM ở mức độ cao hơn. Điều này cũng dễ hiểu bởi những chương trình học tập, bồi dưỡng thường mang đến cho giáo viên nhiều kiến thức chuyên sâu, nhất là kiến thức về những kiểu dạy mới. Có nghiên cứu trước đó đã khẳng định, giáo viên chiếm lĩnh được đáng kể kiến thức chuyên môn và khả năng dạy học khi tham gia chương trình đào tạo, bồi dưỡng. Trong khảo sát của chúng tôi, các giáo viên có chuyên môn khác nhau đang có quan điểm khá khác nhau về giáo dục STEM. Giáo viên giảng dạy các môn khoa học hoặc các phân môn thuộc lĩnh vực khoa học có nhận thức phù hợp nhất về giáo dục STEM, và đánh giá các năng lực STEM với tầm quan trọng cao. Do đó, theo chúng tôi, để có sự phát triển bền vững, sự hợp tác giữa các giáo viên về cả kiến thức lẫn cách thức giảng dạy là vô cùng quan trọng.

Một nguyên nhân nữa khiến cho việc đánh giá các năng lực trên chỉ ở mức độ khiêm tốn là do việc nâng cao kiến thức vượt ngoài chuyên ngành được đào tạo của mỗi CBGV là khó khăn lớn nhất. Giáo dục tích hợp STEM hiện nay đang được coi là việc dạy và học trộn lẫn của một số môn học thuộc các lĩnh vực Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học - thậm chí thêm một số môn học khác nữa như Tiếng Anh, Mĩ thuật, Văn học, Lịch sử, Địa lý... Trong khi đó, ở các trường sư phạm, về cơ bản, giáo viên chỉ được đào tạo theo đặc thù môn học. Việc phải “dịch chuyển” từ dạy học đơn môn sang một “môn” học mới mà ở đó ranh giới giữa các chuyên ngành trở nên mờ nhạt khiến giáo viên không chỉ lúng túng về các kiến thức chuyên môn mà cả phương pháp giảng dạy.

Qua quan sát, dự giờ trên lớp học và phỏng vấn trực tiếp giáo viên, nhóm nghiên cứu cho rằng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM và năng lực nghiên cứu khoa học STEM của giáo viên tốt hơn so với năng lực tổ chức các bài học STEM. Chỉ có một số ít giáo viên cốt cán có năng lực tổ chức giáo dục STEM ở mức khá trở lên. Đối với các bài học STEM, giáo viên cho rằng thường xuyên gặp khó khăn trong thiết kế vì theo chương trình hiện hành rất khó để lựa chọn được các bài dạy lồng ghép giáo dục STEM (hoặc không có ý tưởng thiết kế). Qua phỏng vấn sâu, giáo viên cho rằng những vấn đề có ứng dụng đối với thực tiễn không dễ dàng để thiết kế các hoạt động dạy học vì nó đòi hỏi sự am hiểu về các yếu tố khoa học liên ngành, kỹ thuật, công nghệ, do đó vượt quá năng lực của giáo viên và học sinh; hoặc vấn đề có ứng dụng thực tiễn nhưng không thể đi đến một sản phẩm là một mô hình; hoặc khó thực hiện vì yếu tố thời gian dành cho các hoạt động này (do các bài học hoặc hoạt động giáo dục STEM thường phải tổ chức các bài học dưới dạng dự án, gồm một số tiết, thậm chí phải qua một số tuần để các nhóm thực hiện dự án).

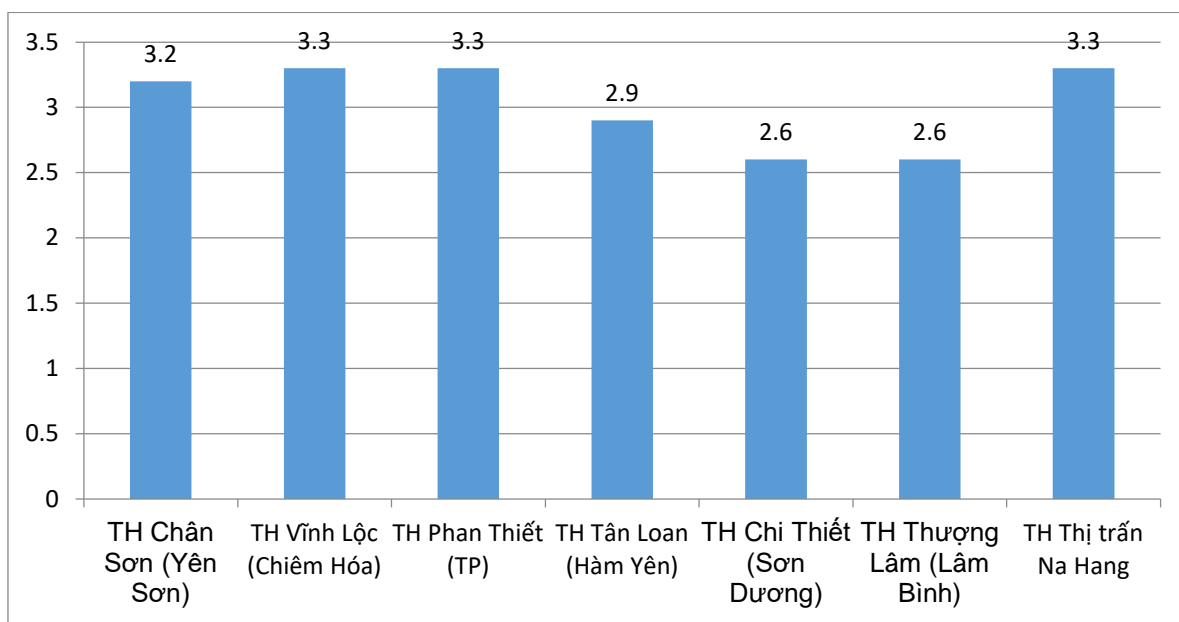
Việc tổ chức giáo dục STEM của giáo viên còn bị hạn chế bởi cơ sở vật chất của các nhà trường, chủ yếu giáo viên phải tự chuẩn bị các nguyên liệu tận dụng hoặc yêu cầu học sinh chuẩn bị. Các trường học chưa có phòng học STEM hoặc chưa có quỹ để đẩy mạnh thực hiện giáo dục STEM. Do đó, sản phẩm STEM chủ yếu dừng lại ở việc thiết kế mô hình bằng

nguyên liệu tận dụng, mô phỏng để học sinh bước đầu nhìn thấy ứng dụng của các kiến thức được học, sản phẩm không tích hợp được yếu tố công nghệ.

Ngoài ra, các biện pháp triển khai STEM hiện chưa có sự đồng bộ giữa các nhà giáo dục. Qua phỏng vấn, nhóm nghiên cứu nhận thấy vẫn còn rất nhiều quan điểm về các mô hình giáo dục cho STEM được triển khai trong các chương trình khóa học vì với những cách hiểu, niềm tin khác nhau, khái niệm về giáo dục STEM có thể làm phát sinh các ý nghĩa và cấu trúc giáo dục khác nhau. Hơn thế, để việc triển khai giáo dục STEM có hiệu quả, vai trò của đội ngũ giáo viên là rất quan trọng. Chính đội ngũ giáo viên sẽ quyết định trực tiếp đến nội dung và phương pháp giảng dạy cũng như có những chiến lược thực hiện bài học trong từng bối cảnh cụ thể nhằm đảm bảo được mục tiêu giáo dục.

3.2.4. Đối sánh mức độ đạt được về năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên một số trường tiểu học tỉnh Tuyên Quang

Trong nghiên cứu này chúng tôi tiến hành đối sánh về năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM giữa GV các trường được khảo sát, bao gồm: TH Chân Sơn (Yên Sơn), TH Phan Thiết (TP), TH Tân Loan (Hàm Yên), TH Vĩnh Lộc (Chiêm Hóa), TH Chi Thiết (Sơn Dương), TH Thượng Lâm (Lâm Bình), TH Thị trấn Na Hang. Kết quả thu được thể hiện ở biểu đồ sau:



Biểu đồ 4. Đối sánh mức độ đạt được về năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên một số trường tiểu học tỉnh Tuyên Quang

Kết quả cho thấy mức độ đạt được về năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của các trường ở mức độ khác nhau: trường có năng lực ở mức khá gồm: trường TH Phan Thiết (3.4). Các trường ở mức trung bình gồm: trường TH Vĩnh Lộc (Chiêm Hóa: 3.3), trường TH Chân Sơn (3.2), trường TH Thị trấn Na Hang (3.3), trường TH Tân Loan (Hàm Yên: 2.9), trường TH Chi Thiết (2,6), trường TH Thượng Lâm (2.6). Như vậy từ kết quả trên cho thấy nhìn chung các trường đóng tại các địa phương có sự phát triển tốt hơn về kinh tế, văn hóa,

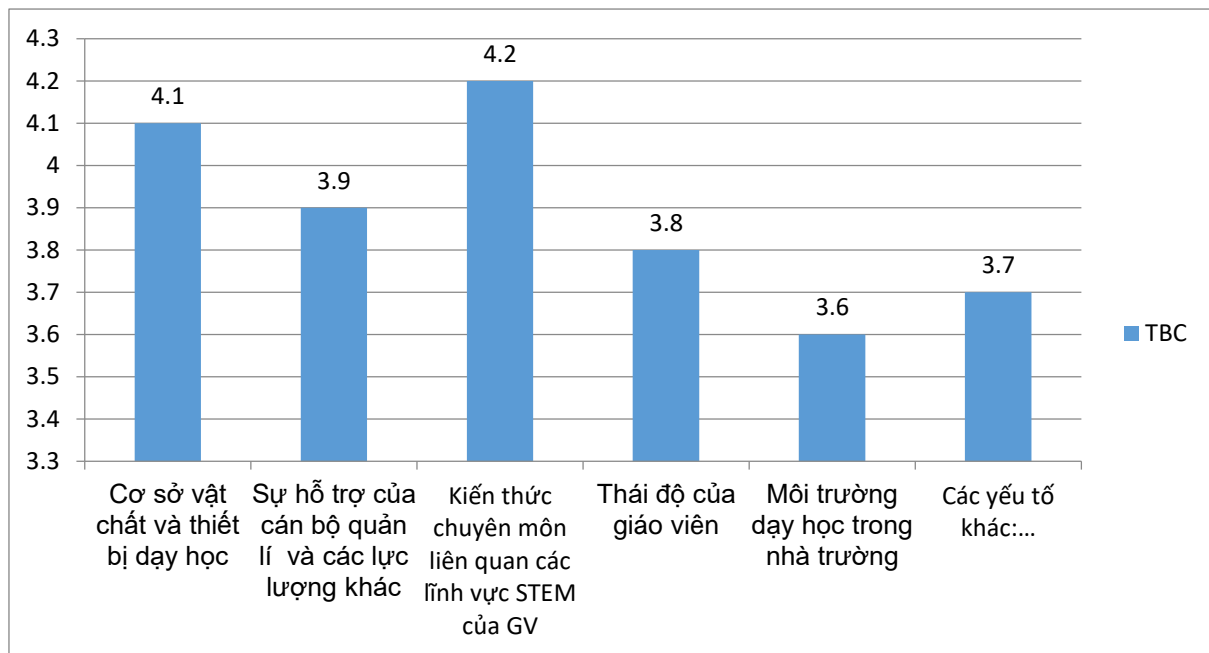
xã hội như trường TH Phan Thiết (Thành phố Tuyên Quang), các trường tiểu học ở thị trấn như Vĩnh Lộc, Na Hang có mức độ đạt được năng lực cao hơn các trường ở các khu vực vùng sâu vùng xa và có điều kiện kinh tế khó khăn.

3.2.5. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học

Để làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học chúng tôi đưa ra câu hỏi khảo sát. Thang đo gồm 5 mức độ: Ảnh hưởng rất nhiều (ứng 5 điểm), Ảnh hưởng nhiều (4 điểm), Có ảnh hưởng (3 điểm), Ảnh hưởng ít (2 điểm), Không ảnh hưởng (1 điểm). Điểm chênh lệch giữa mỗi mức độ là (5-1): 5 = 0,8 và các mức độ của thang đo là:

- Mức độ 1: Ảnh hưởng ở mức độ rất thấp ($1,0 \leq \text{ĐTB} < 1,8$)
- Mức độ 2: Ảnh hưởng ở mức độ thấp ($1,8 \leq \text{ĐTB} < 2,6$)
- Mức độ 3: Ảnh hưởng ở mức độ trung bình ($2,6 \leq \text{ĐTB} < 3,4$)
- Mức độ 4: Ảnh hưởng ở mức độ cao ($3,4 \leq \text{ĐTB} \leq 4,2$)
- Mức độ 5: Ảnh hưởng ở mức độ rất cao ($3,4 \leq \text{ĐTB} \leq 5,0$). Kết quả thu được thể hiện ở biểu đồ dưới đây:

ở biểu đồ dưới đây:



Biểu đồ 5. Các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học

Qua kết quả trên cho thấy có nhiều yếu tố ảnh hưởng tới năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của giáo viên tiểu học. Trong đó yếu tố ảnh hưởng ở mức độ cao nhất: Kiến thức chuyên môn liên quan các lĩnh vực STEM của GV (TBC: 4.2); Các yếu tố thuộc cơ sở vật chất và thiết bị dạy học (TBC:4.1); Sự hỗ trợ của CBQL và các lực lượng khác (TBC: 3.9). Các yếu tố: Thái độ của giáo viên; Môi trường dạy học trong nhà trường và các yếu tố

khác...ảnh hưởng ở mức độ trung bình. Để làm rõ hơn thực trạng về các yếu tố ảnh hưởng chúng tôi có trao đổi trực tiếp với một số CBQL, GV, kết quả cho thấy: các kiến thức về chuyên môn, các yếu tố về cơ sở vật chất được đánh giá ảnh hưởng cao bởi các ý kiến cho thấy trong quá trình tổ chức hoạt động giáo dục STEM đa số giáo viên cảm thấy cần có các kiến thức, năng lực về STEM, ngoài ra các tiết học STEM mất rất nhiều thời gian và công sức chuẩn bị, khả năng thiết kế các hoạt động giáo dục STEM còn hạn chế. Chiếm Tỷ lệ ít hơn là số giáo viên gặp khó khăn trong quá trình tổ chức hoạt động giáo dục STEM về vấn đề thời gian chuẩn bị hoạt động dạy học, cơ sở vật chất không đủ đáp ứng, chưa nắm rõ quy trình, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học trải nghiệm... Ngoài ra các Thầy/Cô cho rằng quan trọng nhất là điều kiện cơ sở vật chất hiện nay chưa đáp ứng được yêu cầu đề ra khi triển khai giáo dục STEM. Sĩ số mỗi lớp học quá đông cũng gây khó khăn cho tổ chức hoạt động, cản trở việc đổi mới phương pháp dạy học của giáo viên. Không có phòng học STEM hoặc phòng thực hành để học sinh có nơi làm việc nhóm, nghiên cứu, thí nghiệm cũng là một khó khăn. Ngoài ra, với các nội dung học tập chuyên sâu hơn như khoa học máy tính, robotic, lập trình thì cần đầu tư kinh phí lớn hơn...

4. KẾT LUẬN

Qua kết quả khảo sát về thực trạng về giáo dục STEM và phát triển năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM cho giáo viên phổ thông cho thấy về nhận thức của CBQL, GV về những hiểu biết về giáo dục STEM, mối quan tâm của các Thầy/Cô; sự đánh giá về vai trò, ý nghĩa, lợi ích của giáo dục STEM đối với học sinh chúng tôi đã thu được các kết quả rất khả quan. Các CBQL, GV có hiểu biết khá tốt và đầy đủ về giáo dục STEM cũng như có sự đánh giá ở mức độ khá, mức độ cao và rất cao đối với vai trò, ý nghĩa và lợi ích của giáo dục STEM đối với học sinh.

Tuy nhiên còn một số GV có nhận thức chưa đầy đủ về STEM, thể hiện ở một số nội dung giáo dục STEM còn khá xa lạ với các Thầy/Cô như: Ngày hội STEM, Nghề nghiệp STEM, Nhân lực STEM bởi trong các tài liệu tập huấn mà các GV được tiếp cận ít hoặc không nhắc đến các khái niệm này. Đây cũng là lưu ý với nhóm nghiên cứu trong quá trình thiết kế các tài liệu bồi dưỡng sẽ có những nội dung này. Số Thầy/Cô đang nghiên cứu và trực tiếp giảng dạy STEM chưa nhiều, tập trung ở các GV giảng dạy các môn đặc trưng của STEM như Toán, Lý, Hóa, Sinh. Một số ít các GV dạy môn Tin học, Công nghệ... Đa số các GV dạy các môn Văn, Sử, Địa, Lịch sử... ít quan tâm và chưa có sự vận dụng STEM trong dạy học, mặc dù giáo dục STEM Hoàn toàn có thể vận dụng trong dạy học những bộ môn này. Đây cũng là một vấn đề cần được nghiên cứu sâu hơn để đưa ra những giải pháp khắc phục.

Năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động của giáo viên được đánh giá ở mức trung bình và trung bình thấp, mức đánh giá cao tập trung ở những CBGV trẻ, là những CBGV dạy các môn học thế mạnh của STEM. Tuy nhiên cũng cần hiểu rộng ra ngoài lĩnh vực các môn Toán, Lý, Hóa, Công nghệ, Tin học... rằng giáo dục STEM Hoàn toàn có thể vận dụng ở tất cả các môn học của các cấp học từ mầm non, TH, THCS, THPT.

Có nhiều yếu tố ảnh hưởng tới năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM của CBGV, yếu tố ảnh hưởng lớn nhất là: Kiến thức chuyên môn liên quan các lĩnh vực STEM của GV; Các yếu tố thuộc cơ sở vật chất và thiết bị dạy học; Sự hỗ trợ của CBQL và các lực lượng khác.

Các kết quả nghiên cứu về thực trạng năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục STEM trên đây sẽ là cơ sở để các nhà quản lý giáo dục tham khảo trong công tác hoạch định chính sách nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM cho giáo viên, từ đó nâng cao chất lượng hoạt động giáo dục STEM cho học sinh phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29- NQ/TW* ngày 04/11/2013 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.
- [2] Thủ tướng Chính phủ (2016), *Quyết định số 732/QĐ-TTg* ngày 29/4/2016 của Thủ tướng Chính phủ về Phê duyệt Đề án “Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025”.
- [3] Quốc hội (2005), Luật giáo dục.
- [4] Thủ tướng Chính phủ (2012), *Quyết định số 711/QĐ-TTg* ngày 13/6/2012 của Thủ tướng Chính phủ về Phê duyệt “Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020”
- [5] Thủ tướng Chính phủ (2017). *Chỉ thị số 16/CT-TTg* ngày 04/05/2017 về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4.
- [6] *Bộ Giáo dục và Đào tạo* (2018), Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể (ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [7] Bộ GD-ĐT (2018). *Định hướng giáo dục STEM trong trường trung học*
- [8] Bộ GDĐT (2019), *Tập huấn cán bộ quản lý, GV về xây dựng chủ đề giáo dục STEM trong giáo dục trung học*
- [9] *Công văn số 4325/BGDĐT-GDTrH của Bộ GD&ĐT* về việc hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học năm học
- [10] Sở GD & ĐT Tuyên Quang. *Báo cáo 337/BC-SGDĐT* ngày 16/10/2020 Báo cáo Đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ năm học 2019 – 2020 và phương hướng, nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu năm học 2020 – 2021.
- [11] Sở GD & ĐT Tuyên Quang, *Báo cáo số 269 /BC-SGDĐT* ngày 22/8/2020 Báo cáo Đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ năm học 2019 – 2020 và phương hướng, nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu năm học 2020- 2021
- [12] Sở GD & ĐT Tuyên Quang, *Báo cáo số 281/BC-SGDĐT*, ngày 26/7/2021 Báo cáo Kết quả thực hiện nhiệm vụ năm học và phong trào thi đua “Đổi mới, sáng tạo trong dạy và học” năm học 2020-2021

- [13] Sở GD & ĐT Tuyên Quang, số: 76/BC-SGDĐT ngày 27/3/2020 Báo cáo việc triển khai thực hiện giáo dục STEM trong giáo dục trung học
- [14] Nguyễn Văn Biên, Trương Duy Hải (đồng chủ biên), Trần Minh Đức, Nguyễn Văn Hạnh, Chu Cẩm Thơ, Nguyễn Anh Thuấn, Đoàn Văn Thược, Trần Bá Trình (2019). *Giáo dục STEM trong nhà trường phổ thông*. NXB Giáo dục Việt Nam
- [15] Nguyễn Mậu Đức (2017). Ứng dụng mô hình STEM vào chương trình giáo dục phổ thông mới. *Kỷ yếu hội thảo khoa học “Bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông”*, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên phối hợp với Trường Cao đẳng Sư phạm Lào Cai đồng tổ chức, tr 108-114.
- [16] Đậu Thị Hòa (2018). Bồi dưỡng năng lực dạy học cho giáo viên dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh. *Tạp chí Giáo dục*, 426, 17-20.
- [17] Lê Thanh Huy, Phùng Việt Hải (2019). Thực trạng và giải pháp phát triển năng lực dạy học môn Khoa học tự nhiên của giáo viên trung học cơ sở, đáp ứng đổi mới giáo dục trong thời gian tới. *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 4, 210-213.
- [18] Nguyễn Quang Linh, Vũ Thị Thanh Yến, Dương Văn Tuấn, Nông Minh Ân (2023), Những năng lực giáo viên cần được bồi dưỡng để triển khai thành công dạy học theo định hướng giáo dục STEM: nghiên cứu trường hợp tại tỉnh Thái Nguyên, *Tạp chí Giáo dục*, 23(6), tr.51-57.
- [19] Đào Sỹ Nam - Đào Ngọc Chính - Phan Thị Bích Lợi (2018). Một số vấn đề về giáo dục STEM trong nhà trường phổ thông đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới. *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 9, tr 25-29.
- [20] E.H.Lim (2014), “Giáo dục ICT và giáo dục STEM qua kinh nghiệm của Malaysia”, Hội thảo giáo dục STEM trong chương trình giáo dục phổ thông của một số nước và vận dụng và điều kiện của Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- [21] Mark Windale (2016), “*Giáo dục STEM bồi dưỡng những nhà đổi mới, sáng tạo trong tương lai*”, Hội thảo Vai trò của nhà nước và các tổ chức cá nhân có liên quan trong việc xây dựng chiến lược phát triển giáo dục STEM, Bộ Giáo dục và Đào tạo - Hội đồng Anh.
- [22] Nguyễn Thanh Nga (chủ biên) - Phùng Việt Hải - Nguyễn Quang Linh - Hoàng Phước Muội (2017) Thiết kế và tổ chức chủ đề giáo dục STEM cho học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông. NXB Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
- [23] Nguyễn Thanh Nga (chủ biên, 2018). Hướng dẫn dạy học theo định hướng giáo dục STEM ở cấp tiểu học. NXB Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
- [24] Nguyễn Cẩm Thanh (2015). Bước đầu xác định khung năng lực dạy học cho giáo viên môn công nghệ phổ thông theo quan điểm tích hợp và phân hóa. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 60(8), 20-28.
- [25] Nguyễn Phương Thảo (2019). Giải pháp nâng cao chất lượng công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và Cách mạng công nghiệp 4.0. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Thái Nguyên*, 206(13), 41-47

THỰC TRẠNG VÀ BIỆN PHÁP SỬA LỖI THỰC HÀNH VIẾT BÀI TẬP LÀM VĂN TIẾNG VIỆT CHO HỌC SINH TIỂU HỌC LỚP 4 NGƯỜI DÂN TỘC MÔNG Ở TỈNH TUYÊN QUANG

Thào Thị Liên, Phùng Thị Thanh

Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non - Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Hiện nay, việc học tập và sử dụng tiếng Việt của học sinh tiểu học người dân tộc Mông ở tỉnh Tuyên Quang còn gặp nhiều khó khăn do đa số các em dùng từ và đặt câu tiếng Việt còn chưa đúng. Từ đó dẫn đến thực trạng học sinh tiểu học người dân tộc Mông còn mắc nhiều lỗi thực hành các kỹ năng đọc, nghe, nói, viết tiếng Việt. Trong đó, các lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt của học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang hiện nay chiếm tỷ lệ đáng kể. Vì vậy, chúng tôi sử dụng phương pháp điều tra; phương pháp nghiên cứu tài liệu; phương pháp phân tích tổng hợp có sử dụng công cụ phân tích và xử lý số liệu là phần mềm thống kê SPSS (Statistical Product and Services Solutions) 25.0 và phần mềm Excel; phương pháp thực nghiệm; phương pháp so sánh, đối chiếu - tổng hợp để nghiên cứu, phân tích thực trạng dạy và học, đề xuất một số biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang. Từ đó, giúp cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông có thể khắc phục các lỗi dùng từ, lỗi đặt câu, lỗi dựng đoạn văn trong thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt. Việc nghiên cứu này góp phần nâng cao chất lượng dạy học phân môn Tập làm văn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang.

Từ khóa: Biện pháp; lỗi; thực hành; tập làm văn; tiếng Việt; học sinh tiểu học; dân tộc Mông; trường tiểu học.

CURRENT SITUATION AND MEASURES TO CORRECT ERRORS IN VIETNAMESE WRITING EXERCISES FOR HMONG PRIMARY PUPILS IN GRADE 4 AT TUYEN QUANG PROVINCE

Abstract:

Currently, learning and using Vietnamese for primary school pupils of the Hmong ethnic group in Tuyen Quang province still face many difficulties because don't use Vietnamese words and sentences correctly. This has led to the fact that primary school pupils of the Hmong ethnic group still make many mistakes when practicing reading, listening, speaking, and writing skills in Vietnamese. In particular, the error of practicing writing exercises in Vietnamese writing pupils in grade 4 of the Hmong ethnic group in some primary schools in Tuyen Quang province now accounts for a significant proportion. Therefore, we use the method of investigation; the method of document research; the method of meta-analysis using the data analysis and processing tools the statistical

software SPSS (Statistical Product and Services Solutions) 25.0 and the Excel software; the method of experiment; the method of comparison, contrast - synthesis to research and analyze the current situation of teaching and learning and propose some measures. Correction method for practicing writing exercises in Vietnamese writing for grade 4 pupils of the Hmong ethnic group in some primary schools in Tuyen Quang province. From there, helping pupils in grade 4 of the Hmong ethnic group can overcome word errors, sentence errors, and paragraph construction errors in practice writing exercises in Vietnamese. This research contributes to improving the quality of teaching Vietnamese literature for grade 4 pupils of the Hmong ethnic group in some primary schools in Tuyen Quang province.

Keywords: *Measure; error, practice; practice writing, Vietnamese; primary school pupil; Hmong ethnic group; primary school.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Việt Nam là một quốc gia đa dân tộc, đa ngôn ngữ. Hiện nay, việc nâng cao chất lượng dạy học tiếng Việt cho học sinh (HS) người dân tộc thiểu số (DTTS) ở nước ta là vấn đề rất đáng được quan tâm. Tuyên Quang là một tỉnh có nhiều đồng bào DTTS, trong đó có rất nhiều đồng bào dân tộc Mông sinh sống. Việc học tập và sử dụng tiếng Việt của HS tiểu học người dân tộc Mông ở tỉnh Tuyên Quang hiện nay còn gặp nhiều khó khăn do hầu hết người học dùng từ, đặt câu tiếng Việt còn chưa đúng. Từ đó dẫn đến thực trạng HS tiểu học người dân tộc Mông còn mắc nhiều lỗi thực hành các kỹ năng đọc, nghe, nói, viết tiếng Việt. Trong đó, các lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt của HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang hiện nay chiếm tỷ lệ đáng kể. Thực trạng mắc lỗi như vậy có ảnh hưởng tới chất lượng dạy học tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang. Vì vậy, việc nghiên cứu, đề xuất một số biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang là việc làm rất quan trọng và cấp thiết.

Môn Tiếng Việt ở trường tiểu học là một môn học quan trọng của chương trình Giáo dục Tiểu học, là môn học công cụ để học tập các môn học khác và qua đó giáo dục HS về mọi mặt. Phân môn Tập làm văn có vị trí đặc biệt quan trọng trong việc dạy học môn Tiếng Việt. Thực tế cho thấy, với vốn tiếng Việt hạn chế, điều kiện học tập không thuận lợi, HS lớp 4 người dân tộc Mông học tập phân môn Tập làm văn còn gặp nhiều khó khăn. Trong bài tập làm văn, HS lớp 4 người dân tộc Mông còn có những lỗi dùng từ, lỗi viết câu và lỗi chính tả. Vấn đề đặt ra là làm thế nào để giúp HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang học tập phân môn Tập làm văn tốt hơn. Để viết được một bài văn hay, HS cần phải biết cách viết đúng về cấu trúc văn bản, cấu trúc ngữ pháp, về ngữ nghĩa và đúng về lôgic. Thực tế cho thấy HS tiểu học lớp 4 người dân tộc Mông hiện nay còn mắc rất nhiều lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt như lỗi dùng từ, viết câu, viết đoạn, liên kết chủ đề,... Có nhiều nguyên nhân dẫn đến việc mắc lỗi này, nhưng điều quan trọng là cần phải tìm ra nguyên nhân để tìm cách khắc phục, nhằm nâng cao chất lượng dạy học phân

môn Tập làm văn nói riêng, dạy học tiếng Việt ở tiểu học nói chung, trong giai đoạn hiện nay.

Trên cơ sở đó, chúng tôi lựa chọn thực hiện báo cáo khoa học “Thực trạng và biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS tiểu học lớp 4 người dân tộc Mông ở tỉnh Tuyên Quang”. Từ đó, chúng tôi hi vọng sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy học tiếng Việt cho HS tiểu học lớp 4 người dân tộc Mông ở tỉnh Tuyên Quang nói riêng và ở Việt Nam nói chung.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để thực hiện việc nghiên cứu và viết báo cáo khoa học này, chúng tôi đã sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau:

2.1. Phương pháp điều tra

Chúng tôi sử dụng phương pháp điều tra nhằm tìm hiểu và thu thập các lỗi của HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang.

2.2. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu tiến hành sưu tầm, đọc sách và tài liệu để nắm bắt được vấn đề nhận dạng lỗi dùng từ và đặt câu trong bài tập làm văn của HS và cách sửa lỗi, lí giải kết quả của đề tài.

2.3. Phương pháp phân tích tổng hợp

Từ các tư liệu thu thập được kết hợp với sách và tài liệu tham khảo, chúng tôi tiến hành phân tích, tổng hợp về yếu tố cơ bản và tìm ra những nguyên nhân cơ bản trong việc mắc lỗi. Từ đó, chúng tôi đề xuất một số biện pháp sửa lỗi dùng từ và đặt câu trong bài tập làm văn cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang.

Để tổng hợp kết quả khảo sát tính khả thi của các biện pháp được đề xuất, chúng tôi sử dụng công cụ phân tích và xử lý số liệu là phần mềm thống kê SPSS (Statistical Product and Services Solutions) 25.0 và phần mềm Microsoft Excel.

2.4. Phương pháp thực nghiệm

Chúng tôi thiết kế và tiến hành dạy thực nghiệm (TN) một số giáo án phối hợp sử dụng phương pháp dạy học (PPDH) đã được đề xuất để dạy học thực hành Tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang.

2.5. Phương pháp so sánh, đối chiếu - tổng hợp

Chúng tôi sử dụng phương pháp so sánh, đối chiếu - tổng hợp để so sánh kết quả dạy học thực hành Tập làm văn cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang trước và sau khi TN. Từ đó, làm cơ sở cho việc nhận xét, đánh giá, phục vụ cho mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu của đề tài khoa học này.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Cơ sở lý luận

3.1.1. Một số vấn đề chung về phương pháp dạy học

3.1.1.1. Khái niệm về phương pháp dạy học

Từ trước đến nay, các nhà nghiên cứu lý luận về PPDH đã đưa ra nhiều định nghĩa. Sau đây là một trong những định nghĩa về PPDH đã được công bố:

PPDH là “cách làm việc của thầy và trò để đạt được mục đích dạy học” [10, 39].

Như vậy, PPDH là những hoạt động tổ chức dạy học của giáo viên (GV) nhằm truyền đạt kiến thức cho HS, định hướng nhằm đảm bảo giúp HS lĩnh hội, tiếp thu nội dung học tập theo mục tiêu dạy học đã đề ra.

3.1.1.2. Các phương pháp dạy học chủ yếu

Các PPDH được sử dụng trong nhà trường rất đa dạng. Một số phương pháp thường được sử dụng trong quá trình dạy học ở các nhà trường như sau:

“Phương pháp diễn giải;

Phương pháp thảo luận;

Phương pháp trò chơi nhận thức;

Phương pháp biểu diễn.” [10, 58].

3.1.2. Các phương pháp dạy học tiếng Việt được sử dụng ở tiểu học

Ở trường tiểu học, GV có thể áp dụng rất nhiều các PPDH khác trong quá trình dạy học tiếng Việt cũng như dạy học các môn học khác như: Phương pháp diễn giảng, Phương pháp thảo luận, Phương pháp trò chơi nhận thức, Phương pháp biểu diễn,... Dưới đây, chúng tôi sẽ điểm lại một số phương pháp dạy học tiếng Việt đã được các nhà nghiên cứu giới thiệu.

3.1.2.1. Phương pháp phân tích ngôn ngữ

“Phương pháp phân tích ngôn ngữ là phương pháp được sử dụng một cách có hệ thống trong việc xem xét tất cả các mặt của ngôn ngữ: ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng, cấu tạo từ, chính tả, phong cách với mục đích làm rõ cấu trúc các kiểu đơn vị ngôn ngữ, hình thức và cách thức cấu tạo, ý nghĩa của chúng trong nói năng” [4, 84]. Đây là một PPDH tiếng Việt quan trọng trong số các phương pháp truyền thống. Do việc phân tích sẽ giúp cho người dạy truyền đạt kiến thức tiếng Việt để người học có thể tiếp thu một cách dễ hiểu và rõ ràng.

3.1.2.2. Phương pháp giao tiếp (thực hành giao tiếp)

Do chức năng chủ yếu của ngôn ngữ là giao tiếp nên “Phương pháp giao tiếp là phương pháp dạy tiếng dựa vào lời nói, vào những thông báo sinh động, vào việc tổ chức quá trình giao tiếp bằng ngôn ngữ một cách có hiệu quả trong những tình huống nói năng điển hình và

những tình huống nói năng cụ thể. Phương pháp này gắn liền với phương pháp luyện theo mẫu.” [4, 84].

3.1.2.3. Phương pháp luyện theo mẫu

“Phương pháp luyện theo mẫu là phương pháp mà HS tạo ra các đơn vị ngôn ngữ, lời nói bằng mô phỏng lời thầy giáo, sách giáo khoa... Phương pháp này gồm nhiều dạng bài tập như đặt câu theo mẫu cho trước, phát âm hoặc đọc diễn cảm theo thầy giáo. Phương pháp này thường được sử dụng trong giờ tập đọc, chính tả, luyện từ và câu, tập làm văn.” [4, 84 - 85].

Như vậy, việc hướng dẫn thực hành để hoàn thiện cả quy trình áp dụng PPDH tiếng Việt cần phải sử dụng cả phương pháp phân tích ngôn ngữ, phương pháp giao tiếp và phương pháp luyện theo mẫu.

3.1.3. Phương pháp dạy học phân môn Tập làm văn và một số biện pháp dạy học phân môn Tập làm văn lớp 4

Trong chương trình Tập làm văn lớp 4 hiện nay, HS được trang bị các kỹ năng sản sinh ngôn bản qua từng bài học cụ thể như sau: Kỹ năng định hướng hoạt động giao tiếp; Kỹ năng lập chương trình hoạt động giao tiếp; Kỹ năng hiện thực hoá hoạt động giao tiếp. [4, 126-127]

Các bài thực hành Tập làm văn lớp 4: Kể lại hành động của nhân vật; Tả ngoại hình của nhân vật trong bài văn; Kể lại ý nghĩ, lời nói của nhân vật; Luyện tập xây dựng cốt truyện; Luyện tập viết thư; Luyện tập xây dựng đoạn văn kể chuyện; Luyện tập phát triển câu chuyện; Luyện tập trao đổi ý kiến với người thân.

Luyện tập viết bài văn kể chuyện: Luyện tập viết phần Mở bài trong bài văn kể chuyện; Luyện tập viết phần Kết bài trong bài văn kể chuyện; Luyện tập viết bài văn kể chuyện.

Luyện tập viết bài văn miêu tả đồ vật;

Luyện tập giới thiệu địa phương;

Luyện tập tóm tắt tin tức;

Luyện tập viết bài văn miêu tả cây cối: Luyện tập quan sát cây cối; Luyện tập miêu tả các bộ phận của cây cối; Luyện tập xây dựng đoạn văn miêu tả cây cối; Luyện tập xây dựng mở bài trong bài văn miêu tả cây cối; Luyện tập xây dựng kết bài trong bài văn miêu tả cây cối; Luyện tập viết bài văn miêu tả cây cối.

Luyện tập viết bài văn miêu tả con vật: Luyện tập quan sát con vật; Luyện tập miêu tả các bộ phận của con vật; Luyện tập xây dựng đoạn văn miêu tả con vật; Luyện tập xây dựng đoạn mở bài, kết bài miêu tả con vật; Luyện tập viết bài văn miêu tả con vật.

Nhóm tác giả của sách giáo khoa “Tiếng Việt 4 - Sách giáo viên tập 1” [8] có hướng dẫn dạy các phân môn “Tiếng Việt 4” [7]. Trong đó có trình bày các biện pháp dạy - học phân môn Tập làm văn như sau:

Để hướng dẫn HS phân tích ngữ liệu và hướng dẫn HS luyện tập, thực hành. GV áp dụng các biện pháp sau:

a) Giúp HS nắm vững yêu cầu của bài tập

- Cho HS đọc thầm rồi trình bày lại yêu cầu của bài tập.
- GV giải thích thêm cho rõ yêu cầu của bài tập.
- Tổ chức cho HS thực hiện làm mẫu một phần của bài tập để cả lớp nắm được yêu cầu của bài tập đó

b) Tổ chức cho HS thực hiện bài tập

- Tổ chức cho HS làm việc cá nhân hoặc theo cặp, theo nhóm để thực hiện bài tập.
- Tổ chức cho HS báo cáo kết quả bằng nhiều hình thức khác nhau.
- Trao đổi với HS, sửa lỗi cho HS hoặc tổ chức để HS góp ý cho nhau, đánh giá nhau trong quá trình làm bài.
- Sơ kết, tổng kết ý kiến HS; ghi bảng nếu cần thiết.”[8, 29-30].

3.1.4. Phương pháp dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số

Từ trước đến nay, việc dạy học ngoại ngữ nói chung và việc dạy học tiếng Việt cho HS người DTTS nói chung được xem là dạy học ngôn ngữ thứ hai và luôn gặp những khó khăn nhất định. Vì vậy, ngoài những PPDH truyền thống, người GV dạy tiếng Việt cho HS người DTTS cần áp dụng thêm những biện pháp mới để nâng cao chất lượng dạy học. Liên quan đến vấn đề này, TS. James J.Asher ở Trường Đại học Cambridge (nước Anh) đã đề cập đến phương pháp Total Physical Response (TPR). Thuật ngữ này có tên tiếng Việt là phương pháp Trực quan hành động (TQHĐ). Đó là “Phương pháp học thông qua hành động. Có nghĩa là nghe một việc gì đó và sau đó thực hành lại qua hành động của cơ thể, phương pháp này đã được áp dụng rộng rãi ở nhiều nước trên thế giới vào năm 1960.” [1, tr. 17].

Ở Việt Nam, tiếng Việt có vị trí quan trọng và là ngôn ngữ phổ thông. Việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài và việc dạy tiếng Việt cho HS người dân tộc Mông cũng chính là dạy ngôn ngữ thứ hai cho người học. Tuy nhiên, việc nghiên cứu để đề xuất các biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở nước ngoài hiện nay còn chưa được quan tâm nghiên cứu và công bố.

Trong những năm gần đây, việc nghiên cứu để nâng cao chất lượng dạy học tiếng Việt cho HS người DTTS nói chung và cho HS người dân tộc Mông nói riêng ở Việt Nam đã được coi trọng. Trong Giáo trình “Phương pháp dạy học tiếng Việt” tập hai (2001), các tác giả đã đề cập đến các PPDH tiếng Việt cho HS người DTTS như: Phương pháp trực tiếp và Phương pháp phiên dịch cũng như những ưu điểm và hạn chế của hai phương pháp này. Tuy nhiên, các tác giả của giáo trình này cũng cho rằng việc dạy tiếng Việt cho HS người DTTS

là một quá trình lâu dài và phức tạp. Vì vậy, GV cần áp dụng một cách linh hoạt PPDH tiếng Việt sao cho phù hợp với nội dung bài học và với trình độ của HS người DTTS [9, 208-210].

Tác giả Lê Phương Nga (2013) trong cuốn “Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở Tiểu học II” [5] cũng đã đề cập đến phương pháp dạy học phân môn Tập làm văn.

Liên quan đến vấn đề dạy luyện từ và câu cho HS tiểu học người DTTS, tác giả Lê Thanh Mai (2022) đã thực hiện việc khảo sát, đề xuất và thực nghiệm để chứng minh tính khả thi của một số biện pháp sửa lỗi dùng từ và đặt câu tiếng Việt cho HS lớp 3 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang: “Biện pháp dùng thiết bị dạy học 4.0 vào dạy học Luyện từ và câu tiếng Việt cho HS lớp 3 người dân tộc Mông, biện pháp tổ chức trò chơi học tập để sửa lỗi dùng từ tiếng Việt cho HS lớp 3 người dân tộc Mông, biện pháp mở rộng môi trường giao tiếp, biện pháp phiên dịch và luyện tập theo mẫu cho HS lớp 3 người dân tộc Mông.” [2, 50]

Trong số các phân môn Tiếng Việt ở Tiểu học, việc giảng dạy Tập làm văn cho HS tiểu học còn gặp rất nhiều khó khăn. Quan tâm đến lĩnh vực này, các tác giả Lê Thanh Mai và Thào Thị Liên (2023) đã nghiên cứu, đề xuất một số biện pháp sửa lỗi dùng từ và đặt câu trong phân môn Tập làm văn cho HS lớp 3 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học tại tỉnh Tuyên Quang. Trong đó có đề cập đến việc sử dụng phương pháp phiên dịch như sau: “Khi học sinh người dân tộc Mông không thể hiểu được câu, từ qua lời diễn đạt bằng tiếng Việt của giáo viên thì giáo viên nên sử dụng Mông để có thể giải thích nghĩa cho học sinh hiểu. Cũng có thể sắp xếp vị trí chỗ ngồi trong lớp học sao cho học sinh người dân tộc Kinh và học sinh người dân tộc Mông có thể giúp đỡ lẫn nhau.” [3, 515].

Các biện pháp GV cần áp dụng để hướng dẫn HS phân tích ngữ liệu và luyện tập, thực hành như sau:

a) Giúp HS nắm vững yêu cầu của bài tập

- Cho HS đọc thầm rồi trình bày lại yêu cầu của bài tập.
- GV giải thích thêm cho rõ yêu cầu của bài tập.
- Tổ chức cho HS thực hiện làm mẫu một phần của bài tập để cả lớp nắm được yêu cầu của bài tập đó

b) Tổ chức cho HS thực hiện bài tập

- Tổ chức cho HS làm việc cá nhân hoặc theo cặp, theo nhóm để thực hiện bài tập.
- Tổ chức cho HS báo cáo kết quả bằng nhiều hình thức khác nhau.
- Trao đổi với HS, sửa lỗi cho HS hoặc tổ chức để HS góp ý cho nhau, đánh giá nhau trong quá trình làm bài.
- Sơ kết, tổng kết ý kiến HS; ghi bảng nếu cần thiết.[8, 29-30]

Trong giáo trình “Phương pháp dạy học tiếng Việt” tập hai (2001), các tác giả đã đề cập đến các PPDH tiếng Việt cho HS người DTTS như Phương pháp trực tiếp và Phương pháp phiên dịch, những ưu điểm và hạn chế của các phương pháp này.

a. Phương pháp trực tiếp

“ Phương pháp trực tiếp là phương pháp dạy học ngôn ngữ thứ hai không dựa trên cơ sở tiếng mẹ đẻ và những đặc thù của nó. Tiếng Việt được các em tiếp nhận một cách trực tiếp bằng cách tiếp thu thẳng các từ ngữ và các mẫu câu không liên hệ với tiếng mẹ đẻ của các em.” [9, 208-209].

b. Phương pháp phiên dịch (so sánh đối chiếu ý nghĩa và ngữ pháp)

“Nếu như phương pháp trực tiếp muốn gạt bỏ sự tham gia của tiếng mẹ đẻ vào quá trình dạy học tiếng Việt, thì phương pháp phiên dịch rất chú ý sử dụng tiếng mẹ đẻ. Tất cả các từ, các câu đều được liên hệ, so sánh với tiếng mẹ đẻ. Tất cả các bài đọc, các tài liệu ngôn ngữ cũng đều được dịch ra tiếng mẹ đẻ của các em. Các hiện tượng ngữ pháp mới đều được so sánh với các hiện tượng ngữ pháp tương đương trong tiếng mẹ đẻ, chỉ ra sự giống nhau và khác nhau giữa chúng. Thầy giáo ngăn trước những sai lầm mà HS có thể mắc phải do quen sử dụng tiếng mẹ đẻ của các em” [9, 209-210].

Tuy nhiên, các tác giả của giáo trình nêu trên cũng cho rằng việc “Dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc là một quá trình phức tạp lâu dài. Các phương pháp, phương tiện dạy học cần phải được áp dụng linh hoạt phù hợp với nội dung bài học và trình độ của học sinh” [9, 210].

Như vậy, có thể nhận thấy cho đến nay, chưa có công trình khoa học nào nghiên cứu một cách cụ thể về biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang. Do đó, đề tài này sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy học tiếng Việt cho HS tiểu học lớp 4 người dân tộc Mông ở tỉnh Tuyên Quang nói riêng và ở Việt Nam nói chung.

3.2. Thực trạng và nguyên nhân mắc lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt của học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang.

3.2.1. Quy trình khảo sát, đánh giá thực trạng chất lượng dạy học phân môn Tập làm văn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

Để tìm hiểu thực trạng dạy học thực hành phân môn Tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông, chúng tôi đã khảo sát, đánh giá thực trạng chất lượng dạy học phân môn Tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang.

Chúng tôi đã sử dụng phiếu khảo sát đối với giáo viên (GV) và HS lớp 4 của một số trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Tuyên Quang: Trường Tiểu học Hùng Lợi 2, Trường Tiểu học Đạo Viện, Trường Tiểu học Mỹ Lâm.

Cách thức tiến hành:

Chúng tôi thu thập các bài tập trong phân môn Tập làm văn của HS lớp 4 người dân tộc Mông, chăm kiểm tra chất lượng và thống kê các lỗi sau:

Các lỗi dùng từ;

Các lỗi đặt câu;

Các lỗi dựng đoạn văn, ...

3.2.2. Thực trạng chất lượng dạy học phân môn Tập làm văn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

3.2.2.1. Tình hình chung của học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

Để thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu của đề tài, chúng tôi đã tiến hành khảo sát ở Trường Tiểu học Hùng Lợi 2, Trường Tiểu học Đạo Viện, Trường Tiểu học Mỹ Lâm. Qua đó, chúng tôi nhận thấy đa số HS học ở các trường này đều là người dân tộc Mông. Vì vậy, việc giao tiếp với thầy cô giáo và bạn bè của HS người dân tộc Mông trong các trường tiểu học này gặp rất nhiều khó khăn. Do khả năng nghe - hiểu tiếng Việt của HS dân tộc Mông còn hạn chế nên việc học tập cũng sẽ bị ảnh hưởng nhiều. Kết quả khảo sát HS lớp 4 người dân tộc Mông ở các trường tiểu học thuộc phạm vi tư liệu khảo sát (PVTLKS) đã cho thấy số HS người dân tộc Mông chiếm tỷ lệ lớn. Vì vậy, việc dạy học tiếng Việt theo các phương pháp truyền thống chưa đủ để giúp người học thuận lợi trong thực hành tập làm văn tiếng Việt.

3.2.2.2. Những khó khăn của giáo viên trong quá trình giảng dạy phân môn Tập làm văn cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

Thực tế cho thấy đa số GV công tác tại các trường tiểu học thuộc PVTLKS đều là người Kinh, chưa biết và chưa sử dụng được tiếng Mông. Đó là tình trạng bất cập trong việc dạy học tiếng Việt, đặc biệt là trong dạy thực hành tập làm văn bằng tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông. Cụ thể:

Khi giải nghĩa từ tiếng Việt cho HS người dân tộc Mông, có rất nhiều HS chưa hiểu nghĩa của các từ do GV sử dụng tiếng Việt để giải nghĩa nên khiến cho người học không hiểu các từ đó có ý nghĩa như thế nào.

Trong quá trình dạy học thực hành tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông, GV phải phát huy được vốn từ tiếng Việt sẵn có của HS. Các nhiệm vụ trên chỉ có thể thực hiện được thông qua việc bồi dưỡng vốn từ ngữ và rèn kỹ năng dùng từ, đặt câu, dựng đoạn văn cho HS. Vì vậy, trong quá trình dạy học, GV thường gặp rất nhiều khó khăn do vừa phải truyền tải kiến thức, vừa phải giúp HS dân tộc Mông hiểu được ý nghĩa của tiếng Việt.

Việc thực hiện song song hai nhiệm vụ như vậy trong cùng giờ dạy học khiến thời gian để luyện tập viết bài tập làm văn của HS Mông lớp 4 còn nhiều hạn chế.

3.2.2.3. Thực trạng mắc lỗi trong phân môn Tập làm văn tiếng Việt của học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

a. Thực trạng mắc lỗi dùng từ trong phân môn Tập làm văn

Kết quả khảo sát lỗi dùng từ tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn của HS lớp 4 người dân tộc Mông (thuộc PVTLSKS) được chúng tôi tổng hợp trong Bảng 1.

Bảng 1. Bảng tổng hợp lỗi dùng từ trong phân môn Tập làm văn

TT	Kiểu loại lỗi	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Lỗi lặp từ	98	13,31%
2	Lỗi dùng từ không đúng nghĩa	124	16,81%
3	Lỗi dùng từ không hợp phong cách	115	15,62%
4	Lỗi về nghĩa	98	13,31%
5	Lỗi diễn đạt	145	19,71%
6	Lỗi kết hợp từ	156	21,19%
Tổng		736	100%

Qua Bảng 1, chúng tôi có thể kết luận về thực trạng lỗi dùng từ tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn của HS lớp 4 người dân tộc Mông cụ thể như sau:

Đa số HS lớp 4 người dân tộc Mông của một số trường tiểu học dùng từ tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn chưa đúng dẫn đến viết sai chính tả các từ tiếng Việt.

Các kiểu loại lỗi và tỷ lệ mắc lỗi dùng từ tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn tiếng Việt của HS lớp 4 người dân tộc Mông cụ thể như sau: Kiểu loại lỗi lặp từ: 98/736 lỗi (chiếm tỷ lệ 13,31%); Kiểu loại lỗi dùng từ không đúng nghĩa: 124/736 lỗi (chiếm tỷ lệ 16,81%); Kiểu loại lỗi dùng từ không hợp phong cách: 115/736 lỗi (chiếm tỷ lệ 15,62%); Kiểu loại lỗi về nghĩa: 98/736 lỗi (chiếm tỷ lệ 13,31%); Kiểu loại lỗi diễn đạt: 145/736 lỗi (chiếm 19,71 %); Kiểu loại lỗi kết hợp từ 156/736 lỗi (chiếm 21,19%).

b. Thực trạng mắc lỗi đặt câu trong phân môn Tập làm văn

Kết quả khảo sát lỗi đặt câu tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn của HS lớp 4 người dân tộc Mông thuộc PVTLSKS được chúng tôi trình bày trong Bảng 2.

Bảng 2. Bảng tổng hợp lỗi đặt câu trong phân môn Tập làm văn

STT	Kiểu loại lỗi	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Lỗi đặt câu thiếu thành phần	110	19,64%
2	Lỗi đặt câu thừa thành phần	115	20,53%

3	Lỗi đặt câu không phân định thành phần	125	22,32%
4	Lỗi đặt câu về sử dụng dấu câu	210	37,5%
Tổng		560	100%

Kết quả khảo sát được tổng hợp trong Bảng 2 của chúng tôi cho thấy thực trạng lỗi đặt câu tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn của HS lớp 4 người dân tộc Mông (thuộc PVTLLKS) như sau:

Hầu hết HS lớp 4 người dân tộc Mông còn mắc lỗi đặt câu tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn. Các kiểu loại lỗi và tỷ lệ mắc lỗi đặt câu tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn tiếng Việt của HS lớp 4 người dân tộc Mông như sau: Đối với lỗi đặt câu tiếng Việt, kiểu loại lỗi về sử dụng dấu câu tương đối cao: 210/560 lỗi chiếm 37,5%; Lỗi câu thiếu thành phần: 110/560 lỗi (chiếm 19,64%); Lỗi câu thừa thành phần: 115/560 lỗi (chiếm 20,53%); Lỗi câu không phân định thành phần: 125/560 lỗi (chiếm 22,32%).

c. Thực trạng mắc lỗi dựng đoạn văn trong phân môn Tập làm văn

Thực trạng mắc lỗi dựng đoạn văn tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn của HS lớp 4 người dân tộc Mông (trong PVTLLKS) được nêu trong Bảng 3.

Bảng 3. Bảng tổng hợp các lỗi dựng đoạn văn tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn

TT	Kiểu loại lỗi	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Lỗi chính tả	251	42,33%
2	Lỗi viết bài văn sơ sài	84	14,16%
3	Lỗi viết bài văn thiếu ý	65	10,97%
4	Lỗi bài văn không đủ bộ cục	68	11,46%
5	Lỗi dựng đoạn	125	21,08%
Tổng		593	100%

Kết quả khảo sát được trình bày trong Bảng 3 cho thấy thực trạng mắc lỗi dựng đoạn văn tiếng Việt trong phân môn Tập làm văn của HS lớp 4 người dân tộc Mông như sau: Kiểu loại lỗi dựng đoạn văn là 125/593 lỗi (chiếm tỷ lệ 21,08%); Kiểu loại lỗi phổ biến hơn nữa là lỗi sai chính tả: 251/593 lỗi (chiếm tỷ lệ 42,33%); Kiểu loại lỗi viết bài văn sơ sài: 84/593 lỗi (chiếm 14,16%); Kiểu loại lỗi viết bài văn thiếu ý: 65/593 lỗi (chiếm tỷ lệ 10,97%); Trong đó có lỗi về bài văn không đủ bộ cục chiếm 68/593 lỗi (chiếm tỷ lệ 11,46%).

Ngoài kết quả khảo sát về HS, có đến 85% GV của các trường tiểu học trong PVTLLKS đã cho rằng: Việc dạy học thực hành phân môn Tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông còn gặp rất gặp nhiều khó khăn do những sự bất đồng về ngôn ngữ nên chưa đạt hiệu quả cao.

Một trong những lí do dẫn tới thực trạng trên là do HS người dân tộc Mông đã quen với việc sử dụng tiếng mẹ đẻ (tiếng Mông). Vì thế, học tiếng Việt đối với HS người dân tộc Mông tương tự học một ngoại ngữ. Tuy một số HS người dân tộc Mông có tiếp xúc với người Kinh nên có một chút vốn tiếng Việt, nhưng vẫn chưa đủ đáp ứng yêu cầu của việc thực hành tập làm văn bằng tiếng Việt. Thêm nữa, HS lớp 4 người dân tộc Mông của Trường Tiểu học Hùng Lợi 2, Trường Tiểu học Đạo Viện, Trường Tiểu học Mỹ Lâm đều ở vùng sâu, vùng xa - nơi tập trung chủ yếu là người dân tộc Mông. Vì vậy, sau khi được học tiếng Việt, HS không có điều kiện giao tiếp nhiều bằng tiếng Việt. Do đó, HS nhanh quên và chỉ ghi nhớ được ngôn ngữ mẹ đẻ của mình. Nhiều HS mới biết đọc nhưng sau 3 tháng hè thì đã không còn nhớ được mặt chữ. Có thể thấy rằng HS lớp 4 người dân tộc Mông học tiếng Việt nhưng lại giao tiếp bằng tiếng của dân tộc mình là chủ yếu nên sẽ cảm thấy khó khăn khi sử dụng tiếng Việt.

Trong ngôn ngữ của HS Mông có ít những tiếng có thanh trắc (tương ứng với thanh *ngã*) và thanh bằng (tương ứng với thanh không dấu). Do đó, trong quá trình luyện tập làm văn, HS Mông đã phát âm chưa đúng chính âm một số thanh điệu dẫn tới viết sai chính tả các từ tiếng Việt. Vì vậy, việc dùng từ, đặt câu, dựng đoạn, viết văn bản trong thực hành tập làm văn tiếng Việt của HS lớp 4 người dân tộc Mông cũng chưa đạt hiệu quả cao. Việc mắc lỗi như vậy dẫn tới viết sai chính tả, chưa dùng từ đúng, đặt câu sai, dựng đoạn văn không đạt yêu cầu, tạo dựng văn bản chưa đúng khiến cho hiệu quả thực hành tập làm văn của HS lớp 4 người Mông (trong PVTLSK) còn chưa cao.

Ví dụ:

Từ *bát ngát* được HS lớp 4 người dân tộc Mông đọc và viết thành: *bác ngác*.

Từ *tươi thắm* được HS lớp 4 người dân tộc Mông đọc và viết thành: *tua thắng, tui thá, ...*

Việc HS lớp 4 người dân tộc Mông còn tách từ ra để ngắt, nghỉ hơi, ngắt câu trong khi đọc có nguyên nhân là do người học chưa hiểu rõ về ranh giới, về cấu tạo từ, đơn vị từ, cấu tạo câu của tiếng Việt.

Thêm nữa, âm tiết tiếng Mông vắng âm đệm /-u-/ [6, 68]. Vì thế, khi đọc các từ có âm tiết chứa âm đệm, HS thường đọc sai (huân, huynh). Số lượng vần của tiếng Mông cũng ít hơn (16 vần) so với tiếng Việt (155 vần) [6, 250]. Mặt khác, người Mông thường không phân biệt được các vần: *ei - êi (êi)*; *anh - ênh - inh (ênh)* và tiếng Mông cũng không có các vần: *oai, oang, ui, iêu, uoi, uyênh, uyên, uynh, ...* Chính vì vậy, HS lớp 4 người dân tộc Mông thường phát âm chưa đúng chính âm một số thanh điệu dẫn tới viết sai chính tả các từ tiếng Việt có tiếng chứa các âm vần nêu trên. Tiếng Mông có 8 thanh điệu được ghi bằng các chữ cái la tinh là: Thanh không dấu, x, r, v, k, l, z, s [6, 88-90]. Trong đó, có 4 thanh gần tương tự thanh điệu tiếng Việt: Thanh “r” tương tự thanh sắc trong tiếng Việt, thanh “x” gần tương tự thanh huyền trong tiếng Việt, thanh “v” tương tự thanh hỏi trong tiếng Việt (thường được phát âm tương tự thanh nặng trong tiếng Việt, thanh không dấu gần tương tự thanh không

dấu trong tiếng Việt. Tiếng Mông không có thanh nào tương tự thanh ngã. Vì thế, HS dân tộc Mông thường phát âm thanh ngã thành thanh sắc, phát âm thanh hỏi thành thanh nặng [6, 99].

Tuy HS lớp 4 người dân tộc Mông đã nắm được hình thức mới của hoạt động ngôn ngữ là ngôn ngữ nói, ngôn ngữ viết và một số quy tắc cơ bản của ngữ pháp và từ vựng khi nói, viết bằng tiếng Việt. Nhưng khi sử dụng, HS vẫn còn nói, viết sai ngữ pháp do ngôn ngữ mẹ đẻ của các em có nhiều điểm khác biệt. Về mặt số lượng, những kiến thức người học có được vẫn chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu của hoàn cảnh giao tiếp đa dạng trong cuộc sống. Sự hiểu biết nghĩa từ, câu, đoạn văn và văn bản tiếng Việt của HS lớp 4 người dân tộc Mông còn rất hạn chế. Do đó, khi diễn đạt những ý nghĩa tiếng Việt tương đối trừu tượng thì HS lớp 4 người dân tộc Mông còn mắc nhiều lỗi về ngữ pháp và ngữ nghĩa. Việc thường xuyên dùng khẩu ngữ cũng khiến cho người học chưa diễn đạt được chính xác nội dung ý nghĩa của từ, câu, đoạn văn hoặc ý nghĩa của văn bản bằng tiếng Việt.

3.2.3. Biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

Để góp phần nâng cao hiệu quả sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang, chúng tôi xin đề xuất một số biện pháp sửa lỗi cụ thể như sau:

3.2.3.1. Biện pháp sửa lỗi dùng từ trong thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

a. Sử dụng phối hợp các phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học với các phương pháp dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số để hướng dẫn học sinh lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi dùng từ tiếng Việt trong thực hành môn Tập làm văn.

Khi dạy Tập làm văn, GV có thể phối hợp các PPDH tiếng Việt như: Phân tích ngôn ngữ; Giao tiếp; Luyện theo mẫu, kết hợp với các PPDH tiếng Việt cho HS người DTTS như: Phương pháp trực tiếp; Phương pháp phiên dịch (so sánh đối chiếu ý nghĩa và ngữ pháp) để HS lớp 4 người dân tộc Mông hiểu bài hơn.

Ví dụ: Trong quá trình giảng dạy trên lớp học, khi gặp các từ khó, trừu tượng, HS lớp 4 người dân tộc Mông không thể hiểu được nghĩa của từ, GV cần kết hợp giải nghĩa của các từ đó bằng tiếng Việt và dịch các từ tiếng Việt sang tiếng Mông. Như vậy, GV sẽ giúp cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ghi nhớ và tiếp thu ngôn ngữ tốt hơn.

b. Sử dụng phối hợp các phương pháp dạy học phân môn Luyện từ và câu tiếng Việt với một số biện pháp dạy học phân môn Tập làm văn để hướng dẫn học sinh lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi dùng từ tiếng Việt trong thực hành môn Tập làm văn.

Để hướng dẫn HS lớp 4 người dân tộc Mông thực hiện tốt yêu cầu học tập, GV cần sử dụng phối hợp các PPDH Luyện từ và câu tiếng Việt với một số biện pháp dạy học phân môn

Tập làm văn để hướng dẫn người học sửa lỗi dùng từ tiếng Việt trong khi thực hành môn Tập làm văn.

Ví dụ: Trong một bài kiểm tra viết trong phân môn Tập làm văn về miêu tả cây cối, một HS lớp 4 người dân tộc Mông đã viết “Cây cam có nhiều lá, có những lá đã khô, bị gió đánh rách và rơi xuống gốc cỏ, những lá ở trên còn xanh mát, nhạt dần.”.

Ở câu trên, HS dùng cụm từ “bị gió đánh rách” là chưa phù hợp, mà HS nên dùng “thổi bay” trong bài văn thì sẽ phù hợp hơn và hay hơn.

Trong trường hợp này chúng tôi đã sử dụng phương pháp phân tích ngôn ngữ và tiến hành phiên dịch để HS có thể hiểu chính xác nghĩa của từ và biết được nên dùng từ nào thì sẽ phù hợp và hay hơn:

GV dùng tiếng Mông hướng dẫn HS hiểu nghĩa để sửa lại như sau:

+ *Bị gió đánh rách và rơi xuống gốc cỏ: Màng chua tàu tùa pông mu hú hấu pâu chọ.*

+ *Bị gió thổi bay và rơi xuống gốc cỏ: Màng chua trúa zăng pông mu hú hấu pâu chọ.*

Qua đó, GV giúp HS hiểu rằng mình đã dùng từ ngữ chưa phù hợp và biết nên dùng từ ngữ nào cho đúng nghĩa hơn và hay hơn.

c. Sử dụng phương pháp phiên dịch

Đối với HS lớp 4 người dân tộc Mông, GV cần sử dụng tiếng Mông để giải thích vấn đề muốn diễn đạt bằng tiếng Việt cho HS hiểu được ý nghĩa. GV áp dụng thêm phương pháp luyện theo mẫu; sắp xếp vị trí chỗ ngồi trong lớp học sao cho HS lớp 4 người dân tộc Kinh và HS người dân tộc Mông có thể giúp đỡ lẫn nhau. Với những nội dung trong bài tập làm văn có các từ ngữ, câu tiếng Việt đề cập đến trạng thái, cảm xúc,... khó diễn tả bằng hành động hay lời nói tiếng Việt thì GV dùng tiếng Mông, kết hợp với PPDH phù hợp. Sau khi sử dụng tiếng Mông để giải nghĩa cho HS người dân tộc Mông, GV phải định hướng sang nghĩa tiếng Việt để tránh tình trạng HS chưa kịp ghi nhớ nghĩa đã được dịch và nhanh quên, khiến cho GV phải mất thời gian giải thích lại nhiều lần.

3.2.3.2. Biện pháp sửa lỗi đặt câu trong thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

a. Sử dụng phối hợp các phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học với các phương pháp dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số để hướng dẫn học sinh lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi đặt câu tiếng Việt trong thực hành môn Tập làm văn.

Khi hướng dẫn HS lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi đặt câu tiếng Việt trong thực hành môn Tập làm văn, GV có thể sử dụng phối hợp các PPDH tiếng Việt ở tiểu học như: Phân tích ngôn ngữ, Giao tiếp, Luyện theo mẫu kết hợp với các PPDH tiếng Việt cho HS DTTS như: Trực tiếp, Phiên dịch (so sánh đối chiếu ý nghĩa và ngữ pháp) để HS lớp 4 người dân tộc Mông hiểu và thực hành tốt hơn.

Ví dụ: Khi gặp các câu tiếng Việt khó, trừu tượng về ý nghĩa khiến cho HS lớp 4 người dân tộc Mông không thể hiểu được hết, GV cần vận dụng phương pháp trực quan hành động, kết hợp sử dụng tiếng mẹ đẻ. Đây là cách thức để GV giúp cho HS lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi đặt câu tiếng Việt trong thực hành môn Tập làm văn tốt hơn.

b. Sử dụng phối hợp phương pháp dạy học phân môn Luyện từ và câu tiếng Việt với biện pháp dạy học phân môn Tập làm văn để hướng dẫn học sinh lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi đặt câu tiếng Việt trong thực hành môn Tập làm văn.

Trong quá trình dạy TN luyện tập thực hành bài về miêu tả cây cối (như đã dẫn ở trên) cho HS lớp 4 người dân tộc Mông, GV cho HS đọc thầm và trình bày yêu cầu của các bài tập nhằm giúp cho HS nắm vững được các yêu cầu của bài tập, sử dụng tranh ảnh và dụng cụ học tập trong tiết dạy. GV hướng dẫn phối hợp nhóm HS làm bài tập 1, giúp HS mạnh dạn đưa ra các ý kiến và tìm ra câu trả lời đúng nhất.

Khi GV yêu cầu HS làm bài tập 3 vào vở, một HS lớp 4 người dân tộc Mông đã viết như sau: “Và đã mùa hè, cây phượng đó đã nở hoa, hoa phượng có màu đỏ mùi của hoa phượng rất là thơm. Em rất là thích cây phượng đó.”.

Do chưa hiểu rõ kết cấu câu nên HS đã mắc lỗi như: lỗi dùng sai dấu câu, sai về ngữ pháp và ngữ nghĩa (vì hoa phượng không có mùi thơm). GV sửa lại cho HS như sau: “Cứ đến mùa hè là cây phượng đó lại nở hoa. Hoa phượng đỏ rực như báo hiệu một mùa hè sôi động và mùa thi đầy hứa hẹn. Em rất thích cây phượng đó.”.

3.2.3.3. Biện pháp sửa lỗi dựng đoạn văn trong thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

a. Sử dụng phối hợp các phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học với các phương pháp dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số để hướng dẫn học sinh lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi dựng đoạn văn tiếng Việt trong thực hành môn Tập làm văn.

Để hướng dẫn HS lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi dựng đoạn văn tiếng Việt, người dạy phối hợp dùng PPDH Phân tích ngôn ngữ; Giao tiếp; Luyện theo mẫu kết hợp với PPDH Trực tiếp; Sử dụng tiếng mẹ đẻ (Phiên dịch) để giúp HS Mông lớp 4 khắc phục tốt các lỗi dựng đoạn văn.

b. Sử dụng phối hợp phương pháp dạy học phân môn Luyện từ và câu tiếng Việt với một số biện pháp dạy học phân môn Tập làm văn để hướng dẫn học sinh lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi dựng đoạn văn tiếng Việt trong thực hành môn Tập làm văn.

Trong quá trình hướng dẫn HS lớp 4 người dân tộc Mông sửa lỗi dựng đoạn văn tiếng Việt trong thực hành môn Tập làm văn, GV cần dạy thực hành làm một kết bài mở rộng về một loài cây mà em yêu thích, GV cho HS quan sát tranh của một số loài cây như: cây mít, cây chuối, cây dứa, cây xoài, cây hoa hồng,... để HS có thể quan sát cây và lựa chọn cây mà HS yêu thích. Từ đó, GV gợi nhắc cho HS nhớ lại cách viết. Về nội dung, GV yêu cầu HS như sau: Viết đủ các ý (tên cây, lợi ích của cây, cảm nghĩ của em về cây, sự yêu thích và gắn

bó đối với cây); Dùng từ chính xác, diễn đạt mạch lạc; Thể hiện cảm xúc chân thành; Số lượng câu hợp lí. Về hình thức, GV yêu cầu HS như sau: Ở đầu đoạn văn, HS phải viết lùi đầu dòng; Hết đoạn văn, HS nhớ chấm xuống dòng. Sau khi HS viết xong bài, GV có thể cho các HS đã viết về cùng một loại cây vào thành từng nhóm.

Ví dụ: Nhóm A là nhóm HS viết về cây xoài; nhóm B là nhóm HS viết về cây mít,...

Qua đó, HS sẽ được bàn thảo với nhau về cách viết một kết bài mở rộng về một loài cây mà mình yêu thích. Đồng thời, GV sẽ kiểm tra bài của từng HS và chấm điểm.

3.2.3.4. *Thiết kế giáo án dạy học môn Tập làm văn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang*

Từ thực trạng mắc lỗi thực hành phân môn Tập làm văn tiếng Việt của HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học thuộc PVTLSK, chúng tôi đã thiết kế giáo án phối hợp sử dụng các biện pháp đã đề xuất để dạy học thực hành phân môn Tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở tỉnh Tuyên Quang.

3.2.4. Thực nghiệm sư phạm

3.2.4.1. Nội dung thực nghiệm

Để chuẩn bị cho việc TN đề tài, chúng tôi đã lựa chọn, soạn giáo án TN sư phạm dạy học bài: “Luyện tập xây dựng kết bài trong bài văn miêu tả cây cối” (Tiếng Việt 4, tập 2) để dạy học TN sư phạm. Chúng tôi sử dụng giáo án thông thường để dạy học ĐC và dùng giáo án có sử dụng các biện pháp đã đề xuất để dạy học TN sư phạm:

Trước khi tiến hành TN sư phạm, chúng tôi vẫn dùng các PPDH truyền thống và thực hiện theo đúng thiết kế mà sách GV đã hướng dẫn, không có ứng dụng các biện pháp chúng tôi đã đề xuất.

Khi dạy học TN sư phạm, chúng tôi có áp dụng các biện pháp đã được đề xuất, phối hợp với việc sử dụng các phương pháp truyền thống vào dạy học thực hành Tập làm văn.

Số lượng HS tham gia học tập trước và sau khi TN là 49 HS người dân tộc Mông.

Kết quả phân tích thống kê khảo sát tính khả thi của một số biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang được chúng tôi tổng hợp và trình bày trong Bảng 4.

Bảng 4. Bảng tổng hợp kết quả phân tích thống kê khảo sát tính khả thi của một số biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang

Số thứ tự HS	Điểm kiểm tra trước khi thực nghiệm sư phạm	Điểm kiểm tra sau khi thực nghiệm sư phạm
1	4	6

2	4	7
3	5	8
4	4	7
5	5	7
6	7	9
7	4	7
8	7	9
9	5	7
10	5	7
11	4	6
12	4	7
13	4	8
14	5	8
15	3	6
16	4	6
17	5	7
18	3	6
19	3	6
20	5	7
21	7	9
22	3	6
23	7	9
24	5	7
25	5	6
26	8	9
27	4	6
28	3	6
29	4	7
30	5	8
31	2	5
32	4	6
33	7	9

34	5	7
35	5	7
36	6	8
37	4	5
38	3	5
39	4	6
40	6	8
41	5	6
42	5	8
43	3	5
44	5	7
45	5	6
46	4	6
47	7	9
48	4	6
49	3	5
<i>Mode</i>	5	6
<i>Median</i>	5	7
<i>Average</i>	4,67	6,88
<i>Stdev (SD)</i>	1,3315	1,2118
<i>p</i>	4,00023	

Ghi chú: *Mode*: Giá trị có tần suất lặp lại nhiều nhất; *Median*: Trung vị; *Average*: Trung bình; *Stdev (SD)*: Độ lệch chuẩn; *p*: Xác suất xảy ra ngẫu nhiên.

Từ kết quả phân tích thống kê đã được chúng tôi tổng hợp và trình bày trong Bảng 4, chúng tôi có thể khẳng định tính khả thi của việc áp dụng một số biện pháp sửa lỗi thực hành Tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang như sau:

Kết quả phân tích thống kê được chúng tôi tổng hợp và trình bày trong Bảng 4 cho thấy thực tế như sau:

Điểm kiểm tra trung bình của HS lớp 4 người dân tộc Mông giữa trước khi thực nghiệm và sau khi thực nghiệm đã có sự tăng lên đáng kể, với các điểm trung bình (*Average*) tương ứng lần lượt là 4,67 và 6,88.

Kết quả phân tích thống kê này đã chứng minh rằng: Ở giai đoạn trước thực nghiệm, HS lớp 4 người dân tộc Mông có phổ điểm dao động trong khoảng từ 2 điểm cho tới 8 điểm, trong đó điểm số mà nhiều HS đạt nhất là 5 điểm (Mode = 5) và điểm trung vị là 5 (Median = 5). Nhưng ở giai đoạn sau thực nghiệm, điểm số HS đạt được dao động trong khoảng từ 5 điểm đến 9 điểm. Trong đó, điểm số mà nhiều HS đạt nhất là 6 điểm (Mode = 6) và điểm trung vị là 7 (Median = 7).

Từ kết quả phân tích thống kê đã trình bày ở trên, chúng tôi có thể khẳng định: Các dữ liệu thu được của việc nghiên cứu công trình này có độ tin cậy rất cao và khá tập trung, trong khi độ phân tán của dữ liệu là khá thấp bởi giá trị của độ lệch chuẩn là khá nhỏ so với giá trị trung bình. Đặc biệt, sự chênh lệch về điểm trung bình (Average) giữa trước và sau khi TN sư phạm (trước TN là 4,67 so với sau TN là 6,88) mang ý nghĩa tích cực, bởi giá trị p thu được = 4,00023, tức là $p < 0,05$. Kết quả này cho thấy sai khác về điểm trung bình giữa trước khi TN sư phạm và sau khi TN sư phạm là có ý nghĩa về mặt thống kê. Hay nói cách khác, các biện pháp mà tác giả của công trình khoa học này đã đề ra và áp dụng vào thực tế dạy học để tăng hiệu quả thực hành viết bài Tập làm văn tiếng Việt đối với HS lớp 4 người dân tộc Mông đã phát huy tác dụng, tạo nên sự thay đổi và đem lại hiệu quả thiết thực.

Như vậy, việc áp dụng một số biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS tiểu học lớp 4 người dân tộc Mông ở tỉnh Tuyên Quang được chúng tôi đề xuất trong báo cáo khoa học này đã được kiểm nghiệm qua thực tế và mang tính khả thi cao. Đây sẽ là nguồn tài liệu tham khảo hữu ích đối với giảng viên giảng dạy học phần “Phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học”, với SV theo học chuyên ngành Giáo dục Tiểu học và GV tiểu học dạy môn Tiếng Việt. Việc nghiên cứu này từng bước góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Việt cho HS tiểu học người dân tộc Mông ở tỉnh Tuyên Quang nói riêng và cho HS tiểu học người DTTS ở Việt Nam nói chung.

4. KẾT LUẬN

Việc sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS tiểu học người dân tộc Mông có vai trò và giá trị rất to lớn, góp phần nâng cao chất lượng dạy học phân môn Tập làm văn tiếng Việt nói riêng cũng như môn Tiếng Việt nói chung cho HS tiểu học. Do HS người dân tộc Mông còn mắc nhiều lỗi viết bài Tập làm văn nên việc đề xuất một số biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông nói riêng và HS người DTTS nói chung là một việc làm cấp thiết. Việc học tập và sử dụng tiếng Việt của HS tiểu học người dân tộc Mông còn có những trở ngại nhất định do đa số HS dùng từ và đặt câu tiếng Việt còn chưa đúng, dẫn đến mắc nhiều lỗi thực hành các kỹ năng đọc, nghe, nói, viết tiếng Việt. Trong đó, các lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt của HS lớp 4 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học hiện nay chiếm tỷ lệ đáng kể và ảnh hưởng không nhỏ tới chất lượng dạy học tiếng Việt cho HS người dân tộc Mông. Vì vậy, để từng bước khắc phục lỗi thực hành môn Tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông, GV phải sử dụng linh hoạt các biện pháp cho phù hợp với từng đối tượng và từng hoàn cảnh. Kết quả khảo sát, điều tra thực trạng tại một số trường tiểu học ở tỉnh Tuyên

Quang đã cho thấy: Hầu hết các GV đều đưa ra nhận định rằng vấn đề bồi dưỡng hứng thú cho HS lớp 4 người dân tộc Mông trong học tập phân môn Tập làm văn là một việc làm quan trọng và cần thiết. Nhưng thực tế thì GV còn gặp rất nhiều khó khăn trong việc dạy học thực hành phân môn Tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người dân tộc Mông (do sự bất đồng về ngôn ngữ). Nguyên nhân của tình trạng này đến từ nhiều phía nhưng chủ yếu là do HS người dân tộc Mông đã quen với việc sử dụng tiếng mẹ đẻ (tiếng Mông). Có thể thấy rằng GV ở các trường tiểu học (thuộc PVTLKS) đều rất quan tâm và mong muốn HS người dân tộc Mông có thể học tập tốt, rèn luyện các kỹ năng cơ bản để làm tốt bài tập làm văn tiếng Việt. Tuy nhiên, HS người dân tộc Mông chưa thực hiện tốt công việc này vì hầu hết các GV đều là người dân tộc Kinh nên việc dạy học còn gặp nhiều trở ngại, hạn chế. Đặc biệt, khi gặp các từ tiếng Việt khó giải nghĩa, GV không thể phiên dịch cho HS người dân tộc Mông hiểu để dùng từ cho đúng. Vì vậy, chất lượng cũng như kết quả học tập của nhiều HS còn chưa đạt yêu cầu. Xuất phát từ thực trạng và nguyên nhân như đã trình bày ở trên, chúng tôi đã đề ra và TN sư phạm áp dụng một số biện pháp phù hợp để sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho HS lớp 4 người Mông. Việc tổ chức dạy học TN sư phạm để kiểm chứng tính khả thi của các biện pháp được đề xuất đã thu được kết quả tích cực. Mặc dù còn gặp nhiều khó khăn, nhưng với sự giúp đỡ nhiệt tình từ phía Ban Giám hiệu và GV của một số trường tiểu học (trong PVTLKS), đặc biệt là nhờ sự chỉ bảo khoa học và nhiệt tình từ giảng viên hướng dẫn, nên quá trình TN sư phạm đã thành công và có được kết quả đáng tin cậy. Chúng tôi hi vọng rằng kết quả nghiên cứu công trình khoa học này có thể được phổ biến rộng rãi nhằm đem lại những hiệu quả thiết thực trong việc dạy học phân môn Tập làm văn tiếng Việt cho HS tiểu học người dân tộc Mông. Nội dung các biện pháp đã được đề xuất trong công trình khoa học này sẽ là nguồn tài liệu tham khảo hữu ích đối với giảng viên đại học giảng dạy học phần “Phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học” cho SV học ngành Giáo dục Tiểu học. Đây cũng là nguồn tài liệu tham khảo rất tốt cho GV giảng dạy môn Tiếng Việt ở các trường tiểu học thuộc vùng có nhiều đồng bào dân tộc Mông. Việc nghiên cứu, công bố báo cáo khoa học này sẽ từng bước góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Việt cho HS tiểu học lớp 4 người dân tộc Mông nói riêng, cho HS tiểu học ở vùng đồng bào DTTS và miền núi Việt Nam nói chung.

Lời cảm ơn

Sau thời gian học tập, nghiên cứu, viết báo cáo khoa học “Thực trạng và biện pháp sửa lỗi thực hành viết bài tập làm văn tiếng Việt cho học sinh tiểu học lớp 4 người dân tộc Mông ở tỉnh Tuyên Quang”, tôi xin bày tỏ sự kính trọng và lòng biết ơn sâu sắc tới TS. Phùng Thị Thanh - người đã trực tiếp hướng dẫn, giúp đỡ về kiến thức, tài liệu và phương pháp để tôi hoàn thành đề tài nghiên cứu khoa học này. Xin gửi lời cảm ơn đến Quý thầy cô Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường đại học Tân Trào - những người đã giảng dạy, giúp đỡ để tôi có được những kiến thức cần thiết trong suốt thời gian vừa qua. Tôi cũng xin chân thành cảm ơn các thầy giáo, cô giáo cùng các HS lớp 4 người dân tộc Mông của Trường Tiểu học Hùng Lợi 2, Trường Tiểu học Đạo Viện và Trường Tiểu học Mỹ Lâm đã tạo điều

kiện, giúp đỡ để tôi hoàn thành công trình nghiên cứu khoa học của mình. Tôi xin chân thành cảm ơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] PGS.TS. Nguyễn Thúy Hồng - TS. Nguyễn Thị Phương Thảo -Ths. Đặng Văn Bình (2014), “Tài liệu tập huấn Phương pháp dạy học tiếng Việt như là ngôn ngữ thứ hai cho học sinh dân tộc thiểu số cấp Tiểu học (Dùng cho giảng viên, sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học thuộc các cơ sở đào tạo giáo viên và cán bộ quản lí, giáo viên tiểu học vùng dân tộc thiểu số)”, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- [2] Lê Thanh Mai (2022), “Biện pháp sửa lỗi dùng từ và đặt câu tiếng Việt cho học sinh lớp 3 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học của tỉnh Tuyên Quang”, Báo cáo tổng kết đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên, Trường Đại học Tân Trào, tháng 5 năm 2022.
- [3] Lê Thanh Mai - Thào Thị Liên (2023), “Một số biện pháp sửa lỗi dùng từ và đặt câu trong phân môn Tập làm văn cho học sinh lớp 3 người dân tộc Mông ở một số trường tiểu học tại tỉnh Tuyên Quang”-“Some measures to correct errors in using words and making sentences in Writing essays for grade 3 Mong ethnic students in some primary schools in Tuyen Quang province”, Tạp chí Giáo dục và Xã hội - Journal of Education and Society, Cơ quan nghiên cứu, lý luận, diễn đàn Giáo dục khoa học - Viện Nghiên cứu và Ứng dụng Công nghệ giáo dục ATEC thuộc Hiệp hội Các trường đại học, cao đẳng Việt Nam, Số Đặc biệt tháng 3/2023 (kì 2) ISSN 1859-3917, (tr. 512-516).
- [4] Lê Phương Nga (Chủ biên) - Lê A - Đặng Kim Nga - Đỗ Xuân Thảo (2013), “Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở Tiểu học I”, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- [5] Lê Phương Nga (2013), “Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở Tiểu học II”, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [6] Phùng Thị Thanh (2016), “Phân tích đối chiếu hệ thống ngữ âm - âm vị học Việt - Mông để đề xuất giải pháp khắc phục lỗi phát âm tiếng Việt cho học sinh người dân tộc Mông” (Chuyên khảo), Nhà xuất bản Đại học Thái Nguyên.
- [7] Nguyễn Minh Thuyết (chủ biên) - Nguyễn Thị Hạnh - Đỗ Việt Hùng - Bùi Minh Toán - Nguyễn Trại, “Tiếng Việt 4”, tập một, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- [8] Nguyễn Minh Thuyết (chủ biên) - Hoàng Hoà Bình - Nguyễn Thị Hạnh - Đỗ Việt Hùng - Bùi Minh Toán - Nguyễn Trại, “Tiếng Việt 4”, Sách giáo viên, tập một, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- [9] TS. Nguyễn Trí - PGS. TS. Lê A - PGS. TS. Lê Phương Nga, “Phương pháp dạy học Tiếng Việt”, tập hai, Nhà xuất bản Giáo dục - 2001.
- [10] Thái Duy Tuyên (2008), “Phương pháp dạy học truyền thống và đổi mới”, Nhà xuất bản Giáo dục.

NÂNG CAO VAI TRÒ VĂN HÓA ỨNG XỬ HỌC ĐƯỜNG CHO SINH VIÊN KHOA GIÁO DỤC TIỂU HỌC ĐẠI HỌC TÂN TRÀO TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

Hồ Phương Yên

Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Văn hóa ứng xử là yếu tố quan trọng đối với sinh viên theo học ngành sư phạm. Với tư cách là người sẽ trở thành nhà giáo, người truyền đạt kiến thức và giáo dục cho thế hệ sau. Sinh viên sư phạm cần tự trang bị cho mình những kỹ năng thật tốt về văn hóa ứng xử. Trong bối cảnh hội nhập và phát triển của khoa học công nghệ như hiện nay, công cụ giải trí được nhiều cá nhân sử dụng rộng rãi nhất hiện nay là mạng xã hội. Bên cạnh tiện ích, MXH (mạng xã hội) phát sinh một số vấn đề gây tranh cãi, để lại ảnh hưởng xấu tới những giá trị đạo đức, văn hóa của dân tộc. Lý tưởng đạo đức và văn hóa bị ảnh hưởng tiêu cực do thiếu đạo đức, hành vi bất lịch sự hoặc sử dụng phương tiện truyền thông xã hội vì mục đích thương mại. Nhu cầu thực tiễn xã hội đã và đang đặt ra nhiệm vụ then chốt của hoạt động giáo dục và đào tạo. Theo đó, việc bồi dưỡng văn hóa ứng xử cho sinh viên nói chung và sinh viên trường Đại học Tân Trào nói riêng là vấn đề có tính tất yếu, quan trọng và cấp thiết.

Từ khóa: văn hóa ứng xử, trường Đại học Tân Trào

ENHANCING THE ROLE OF SCHOOL CULTURE AND CONDUCT FOR STUDENTS FACULTY OF PRIMARY EDUCATION TAN TRAO UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Abstract:

Behavioral culture is an important factor for students studying pedagogy. As a person who will become a teacher, someone who transmits knowledge and education to the next generation. Pedagogical students need to equip themselves with very good skills in cultural behavior. In the context of the current integration and development of science and technology, the most widely used entertainment tool by many individuals today is the social network. In addition to utilities, social networks (social networks) have generated a number of controversial issues, which have adversely affected the moral and cultural values of the nation. Ethical and cultural ideals are negatively affected by lack of morality, impolite behavior, or commercial use of social media. The practical needs of society have been setting the key task of education and training activities. Accordingly, the fostering of behavioral culture for students in general and students of Tan Trao University in particular is an indispensable, important and urgent issue.

Keywords: behavioral culture, Tan Trao University

1. MỞ ĐẦU

Văn hóa ứng xử nói chung và văn hóa ứng xử học đường nói riêng là một vấn đề đã được nhiều nhà nghiên cứu đề cập đến ở những góc độ khác nhau. Sau đây là một số tác giả và quan điểm của họ:

Edward T. Hall: Ông cho rằng văn hóa ứng xử là một phần không thể thiếu của văn hóa và tùy thuộc vào bối cảnh và lịch sử mà sự khác biệt trong văn hóa ứng xử sẽ được thể hiện. Về văn hóa ứng xử học đường, ông cho rằng các sinh viên cần phải được dạy cách ứng xử đúng đắn trong môi trường học tập, làm việc và giao tiếp với giáo viên và bạn bè.

Geert Hofstede: Tác giả này đã đưa ra một mô hình quản trị văn hóa dựa trên nghiên cứu của ông về nhiều quốc gia khác nhau. Ông cho rằng văn hóa ứng xử là một phần quan trọng của văn hóa tổ chức và có thể ảnh hưởng đến hiệu quả làm việc của một tổ chức. Về văn hóa ứng xử học đường, ông cho rằng các sinh viên cần phải được dạy cách ứng xử đúng đắn và tôn trọng giáo viên và các đồng nghiệp để đạt được thành công trong môi trường học tập.

Fons Trompenaars và Charles Hampden-Turner: Các tác giả này đã đưa ra một mô hình văn hóa ứng xử dựa trên việc so sánh các nền văn hóa khác nhau. Theo ông, văn hóa ứng xử đóng vai trò quan trọng trong các quan hệ xã hội và công việc và có thể ảnh hưởng đến sự thành công hay thất bại của một cá nhân. Về văn hóa ứng xử học đường, các tác giả này cho rằng các sinh viên cần phải được dạy cách ứng xử đúng đắn và tôn trọng các giáo viên và bạn bè để có thể đạt được thành công trong học tập và xã hội.

Từ các bài nghiên cứu nói trên là tài liệu tham khảo hữu ích để tác giả thực hiện bài viết. Nội dung bài viết tập trung làm rõ tầm quan trọng, đưa ra các biện pháp nâng cao văn hóa ứng xử học đường trong bối cảnh chuyển đổi số, áp dụng cho trường hợp sinh viên khoa Giáo dục Tiểu học - trường Đại học Tân Trào

Trong những năm gần đây, ý thức học tập, rèn luyện kém và thái độ, hành vi thiếu văn hóa trong nhà trường của một bộ phận học sinh đã trở thành vấn đề nhức nhối. Điều này phần lớn là do ảnh hưởng của hiệu ứng của mạng xã hội, thứ đã tạo ra bầu không khí nơi nhiều người tiếp xúc với thông tin và hành vi không phù hợp. Điều này có thể dẫn đến những hậu quả tai hại do chạy theo những trào lưu gây nhiều ảnh hưởng tiêu cực ngày càng mạnh mẽ, bình thường hóa lối sống không lành mạnh. Kết quả là, nhiều sinh viên bị ảnh hưởng tới lý tưởng đạo đức và văn hóa, dẫn đến kết quả học tập giảm sút và gia tăng các hành vi gây rối.

Nhận thức đúng đắn về văn hóa ứng xử là yếu tố quan trọng tạo nên thành công của sinh viên sư phạm. Sinh viên học sư phạm sẽ thành công hơn nếu hiểu đúng về quy tắc ứng xử văn hóa. Tư duy ứng xử rất quan trọng và sinh viên sư phạm có thể chuẩn bị tốt hơn cho việc giảng dạy, có những hành vi ứng xử tốt đẹp hơn, chuẩn mực đạo đức. Vì vậy giáo dục văn hóa ứng xử cho và sinh viên Đại học khoa Giáo dục Tiểu học nói riêng sinh viên Trường Đại học Tân Trào nói chung là nhiệm vụ cấp thiết hiện nay. Bài viết này sẽ thảo luận về tầm

quan trọng, đưa ra các biện pháp nâng cao văn hóa ứng xử trong bối cảnh chuyển đổi số và cách nó có thể giúp sinh viên sư phạm thành công.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1 Một số các khái niệm cơ bản

2.1.1 Khái niệm về văn hóa ứng xử và văn hóa ứng xử học đường:

Nhiều tác giả trong nước hiện nay đã tham gia nghiên cứu văn hóa ứng xử học đường dưới nhiều phương pháp khác nhau, đưa ra một số quan niệm về văn hóa, ứng xử văn hóa, ứng xử văn hóa học đường, ví dụ:

Chủ tịch Hồ Chí Minh đã định nghĩa văn hóa như sau: “Văn hóa là sự tổng hợp của mọi phương thức sinh hoạt cùng với biểu hiện của nó mà loài người đã sản sinh ra nhằm thích ứng những nhu cầu đời sống và đòi hỏi của sự sinh tồn” [1]

Dưới góc độ tâm lý học, GS.TS Đỗ Long đã đưa ra khái niệm: "Văn hóa ứng xử là hệ thống thái độ và hành vi được xác định để xử lý các mối quan hệ giữa người với người trên các căn cứ pháp lý và đạo lý nhằm thúc đẩy nhanh sự phát triển của cộng đồng, xã hội" [2]

Theo Phạm Minh Hạc “Văn hóa học đường là hệ thống các chuẩn mực, giá trị giúp các cán bộ quản lý nhà trường, các thầy cô, các vị phụ huynh và các em học sinh, sinh viên có cách thức suy nghĩ, tình cảm, hành động tốt đẹp" [3]

Từ những quan điểm trên có thể nói văn hóa ứng xử là tập hợp các quy tắc, giá trị và thói quen trong hành vi của một cá nhân, một nhóm hoặc một cộng đồng trong một môi trường xã hội nhất định. Nó bao gồm cách thức ứng xử, lời nói, bộ phận cơ thể, các khoản giá trị đạo đức, đặc biệt là những giá trị được coi là quan trọng trong một xã hội, và những thói quen về phép tắc và thực hành cư xử trong các tình huống khác nhau. Văn hóa ứng xử là tác động lớn đến cách mà con người tương tác với nhau và bổ sung cho sự phát triển của xã hội và văn hóa. Văn hóa ứng xử học đường là cách thức và các giá trị đạo đức được thể hiện trong hành vi của các học sinh, giáo viên và nhân viên trong các cơ sở giáo dục. Nó bao gồm các quy tắc và chuẩn mực về cách cư xử, đối xử và giao tiếp trong môi trường học đường. Văn hóa ứng xử giúp xây dựng một môi trường học tập và làm việc tích cực, thuận lợi cho sự phát triển của các cá nhân trong cộng đồng học đường.

2.1.2 Khái niệm bối cảnh chuyển đổi số và văn hóa ứng xử học đường trong bối cảnh chuyển đổi số:

Bối cảnh chuyển đổi số (digital transformation) là quá trình sử dụng các công nghệ số (như trí tuệ nhân tạo, tài liệu điện tử, đám mây, blockchain...) để cải thiện và nâng cao hiệu quả của hoạt động kinh doanh và sản xuất, từ đó tạo ra giá trị cao hơn cho tổ chức. Quá trình này thường đi kèm với thay đổi văn hóa, chính sách, phương pháp quản lý và tổ chức công việc, nhằm tạo điều kiện thuận lợi để triển khai công nghệ số. Bối cảnh

chuyển đổi số là một khái niệm toàn cầu, miêu tả sự thay đổi mạnh mẽ trong cách mà thế giới hoạt động và tương tác với nhau thông qua việc sử dụng các công nghệ số.

Văn hóa ứng xử học đường trong bối cảnh chuyển đổi số là một phần quan trọng trong quá trình chuyển đổi này. Nó miêu tả các nhu cầu, kỹ năng và hành vi cần thiết để có thể thành công trong môi trường học tập kỹ thuật số và công việc trong thế giới hiện đại, bao gồm khả năng tìm kiếm, đánh giá và sử dụng thông tin một cách hiệu quả, phản hồi và tương tác với người khác thông qua các công nghệ số, và có khả năng sáng tạo và giải quyết vấn đề một cách độc lập và sáng tạo. Với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin, nhu cầu về văn hóa ứng xử học đường trong bối cảnh chuyển đổi số là rất quan trọng để có thể đáp ứng các thách thức và cơ hội mới của thế giới số.

2.2. Một số vấn đề lý luận về nâng cao văn hóa ứng xử học đường trong trường Đại học đối với sinh viên Khoa Giáo dục tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số

Thuật ngữ "Nâng cao" là một khái niệm có nghĩa là cải thiện, tăng cường hoặc tạo ra sự tiến bộ trong một vấn đề nào đó. Nó liên quan đến việc Hoàn thiện, phát triển và đưa một cái gì đó lên một tầm cao mới. Vậy nâng cao văn hóa ứng xử trong trường Đại học đối với sinh viên Khoa Giáo dục tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số là sinh viên khoa giáo dục tiểu học ở trường Đại học cần tiếp cận và ứng dụng các công nghệ mới để cải thiện chất lượng giáo dục và nâng cao văn hóa ứng xử của mình. Văn hóa ứng xử chỉ đơn thuần là khả năng giao tiếp và hành xử đúng mực trong một tình huống nào đó mà nó còn bao gồm cả cách thức giải quyết các vấn đề, xử lý tình huống và quan hệ với người khác. Giao tiếp trực tuyến, sử dụng các ứng dụng và công nghệ mới cũng là một phần văn hóa ứng xử. Việc rèn luyện văn hóa ứng xử ở sinh viên khoa giáo dục tiểu học cần được tập trung trên hai khía cạnh chính. Trước tiên là khả năng giải quyết vấn đề và xử lý các tình huống đặc biệt trong việc giảng dạy. Sinh viên cần được đào tạo để cập nhật kiến thức và kỹ năng sử dụng các công nghệ mới trong giảng dạy cũng như có khả năng giải quyết các vấn đề phát sinh trong quá trình giảng dạy;

Qua đó, việc nâng cao văn hóa ứng xử trong trường Đại học là một trong những khái niệm rất quan trọng, đặc biệt đối với sinh viên khoa giáo dục tiểu học, giúp cho họ trang bị các kỹ năng cần thiết để phát triển sự nghiệp trong bối cảnh chuyển đổi số ngày càng phát triển;

2.3 Khảo sát một số thực trạng của sinh viên

2.3.1 Mục đích khảo sát

- Thu thập thông tin, số liệu thực tiễn, đánh giá thực trạng văn hóa ứng xử học đường của sinh viên khoa Giáo dục Tiểu học trường Đại học Tân Trào. Từ đó rút ra nhận xét và đưa ra giải pháp về nâng cao văn hóa ứng xử học đường trong bối cảnh chuyển đổi số.

2.3.2 Đối tượng khảo sát

Sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học trường Đại học Tân Trào

2.3.3 Phương pháp khảo sát

Dưới sự hỗ trợ của công cụ google form bằng hình thức trắc nghiệm.

2.3.4 Kết quả khảo sát

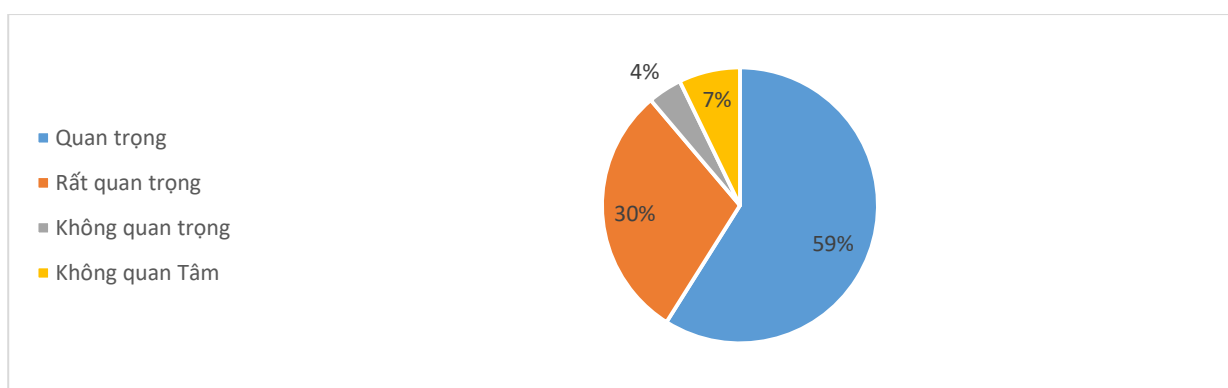
Trong bài khảo sát, tác giả tiến hành khảo sát khảo sát được 300 sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học trường Đại học Tân Trào từ năm nhất đến năm tư trong đó có 298 phiếu trả lời hợp lệ.

Bảng 1. Thống kê năm học và % được khảo sát

Sinh viên/ năm	Số lượng	%
Năm nhất	97	32.6%
Năm hai	161	54%
Năm ba	17	5.7%
Năm tư	23	7.7%
Tổng	298	100%

Qua khảo sát, thứ nhất cho thấy rằng đại đa số các sinh viên đều ghi nhận và đánh giá cao về tầm quan trọng của vai trò của văn hóa ứng xử đối với sự phát triển của cá nhân. Nhưng bên cạnh đó vẫn có sinh viên cho rằng vai trò của văn hóa ứng xử đối với sự phát triển của cá nhân là không quan trọng và một số ít sinh viên lại không quan tâm. Bàn về vấn đề này, qua khảo sát thu được kết quả trả lời từ sinh viên trong bảng 2 dưới đây.

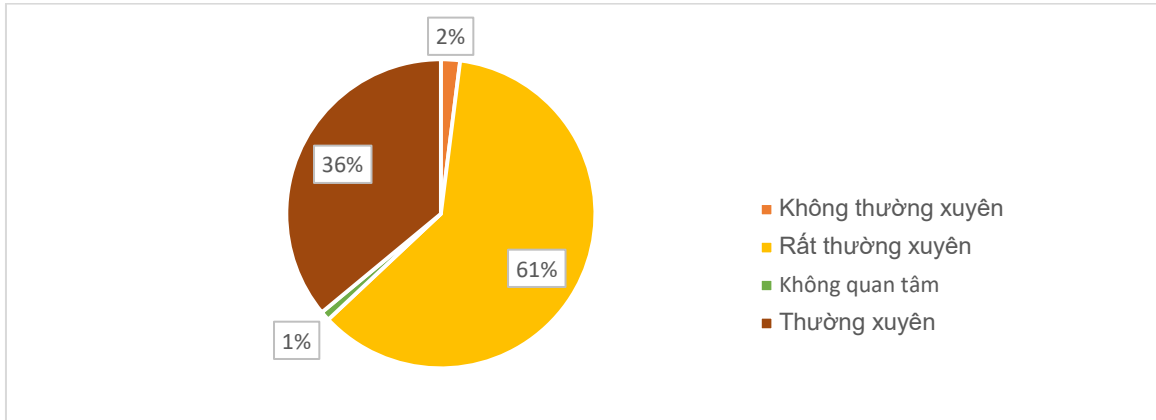
Bảng 2. % lựa chọn câu trả lời của sinh viên về vấn đề: "Nhận thức của sinh viên về vai trò của văn hóa ứng xử đối với sự phát triển của cá nhân."



Như vậy, với kết quả là 89% sinh viên xác định văn hóa ứng xử có vai trò quan trọng, thậm chí là “rất quan trọng” đến sự phát triển của bản thân. Điều này cho thấy rằng sinh viên đã và đang có nhận thức đúng đắn, rất đáng biểu dương. Bên cạnh đó, vẫn còn 4% các bạn sinh viên nghĩ rằng văn hóa ứng xử không quan trọng, đặc biệt 7% sinh viên “không quan tâm” tới vấn đề này. Đây là một vấn đề rất quan trọng và nó đáng báo động về thực trạng nhận thức về vai trò văn hóa ứng xử của sinh viên hiện nay.

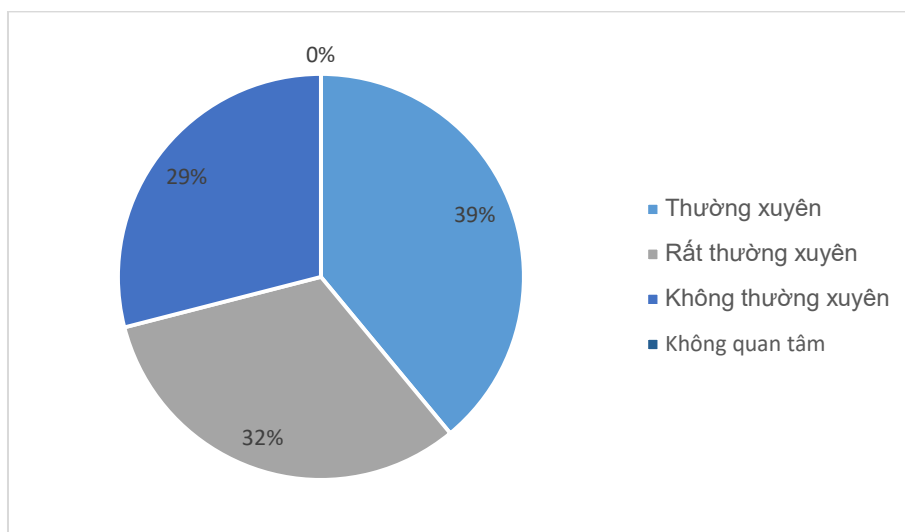
Thứ hai, sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học Trường Đại học Tân Trào thực hiện khá tốt về nề nếp, quy định của nhà trường như nội quy lớp, ý thức tham gia các hoạt động đoàn thể, bảo vệ tài sản. Về vấn đề này, tác giả đã khảo sát và nhận được kết quả như bảng số liệu dưới đây (bảng 3).

Bảng 3. % lựa chọn câu trả lời của sinh viên về vấn đề: "Mức độ thực hiện của sinh viên về nề nếp, quy định của nhà trường như nội quy lớp, ý thức tham gia các hoạt động đoàn thể, bảo vệ tài sản của nhà trường"



Mức độ học sinh tuân thủ các nội quy và quy định của trường, chẳng hạn như nội quy lớp học, ý thức tham gia các sự kiện tập thể và bảo quản tài sản của trường. Khi đến câu hỏi ứng xử, 97% học sinh thường xuyên tham gia trả lời và rất thường xuyên thực hiện tốt nề nếp, nội quy, quy định của nhà trường, có ý thức học tập, tham gia các hoạt động tập thể. Chỉ có một số ít sinh viên học sinh thờ ơ, không thường xuyên thực hiện hoặc không quan tâm thực hiện nội quy, quy chế của nhà trường. Điều này cũng cần được giải quyết bởi khi tham gia vào môi trường đại học, sinh viên phải thấy rõ quyền lợi cũng như trách nhiệm và nghĩa vụ của mình trong môi trường học tập và phát triển bản thân.

Bảng 4. % lựa chọn câu trả lời của sinh viên về vấn đề: "sinh viên tại nhà trường. Bao gồm các nội quy sau: nghỉ học không có lý do, đi học muộn, bỏ tiết, trang phục thiếu lịch sự, dùng điện thoại trong giờ học vào việc riêng..."



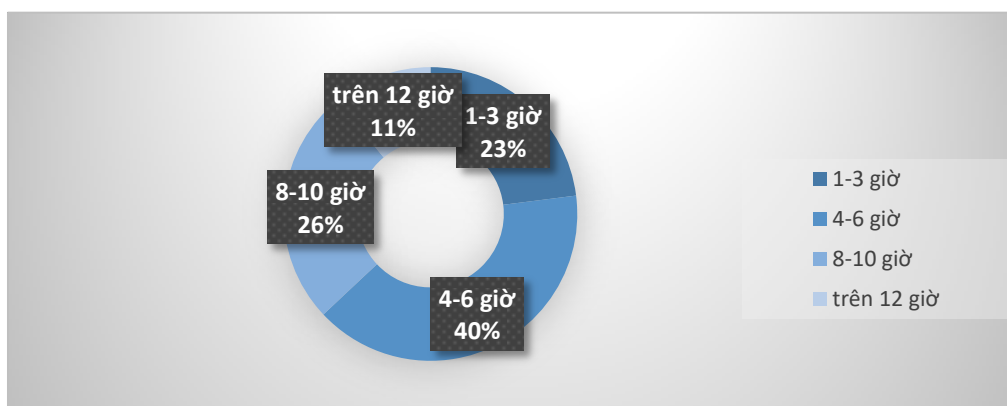
Thứ ba, qua kết quả khảo sát bảng 4 cho thấy việc tuân thủ các nội quy về ý thức học tập trên xuyên vi phạm các nội quy, quy định của nhà trường. Đây là con số thật sự bất ổn trong môi trường sư phạm, nhất là giai đoạn hình thành, phát triển nhân cách cho sinh viên. Tuy nhiên vẫn có 29% các bạn sinh viên vẫn có ý thức tốt, chấp hành nghiêm túc văn hóa ứng xử học đường.

Thứ 4, Đa số sinh viên đều nhận định rằng văn hóa ứng xử học đường trong bối cảnh chuyển đổi số là rất quan trọng. Điều này được thể hiện rõ trong kết quả khảo sát mà tác giả triển khai, có tới 99% sinh viên bỏ phiếu “quan trọng” và “rất quan trọng” trong câu hỏi nhận định nhận định rằng văn hóa ứng xử học đường trong bối cảnh chuyển đổi số.

Thứ 5 Theo số liệu nghiên cứu của tác giả, 100% sinh viên đều sử dụng mạng xã hội và có tới 86% sinh viên cho biết Facebook là mạng xã hội mà họ sử dụng nhiều nhất. Các nền tảng truyền thông xã hội lớn khác, chẳng hạn như YouTube, Instagram, Zalo và các nền tảng khác, có tỷ lệ sử dụng thấp hơn đáng kể so với Facebook. Cụ thể hơn, theo số liệu của kết quả khảo sát cho biết các mục đích chính sau đây đối với việc sử dụng mạng xã hội của sinh viên: tìm kiếm và cập nhật thông tin xã hội; kết bạn mới, giữ liên lạc với bạn cũ; liên lạc với gia đình và bạn bè; chia sẻ thông tin; sự giải trí; tìm việc làm; hỗ trợ học tập và làm việc; Mua sắm trực tuyến; bán hàng trực tuyến, và một số mục đích khác. Mức độ thường xuyên mà sinh viên sử dụng Facebook thay đổi tùy theo nhiều yếu tố như thời gian nghỉ học, không gian, công việc giải trí và học tập,...

Theo kết quả khảo sát mà tác giả triển khai, có tới 81,5% sinh viên được hỏi trả lời rằng Facebook là mạng xã hội mà họ sử dụng nhiều nhất. Tỷ lệ sử dụng đối với các xã hội lớn khác như YouTube, Instagram, Zalo,... đều thấp hơn nhiều so với Facebook. Cụ thể hơn, về mục đích sử dụng mạng xã hội của sinh viên, một khảo sát gần đây đã chỉ ra những mục đích chủ yếu sau: tìm kiếm, cập nhật thông tin xã hội; làm quen bạn mới, giữ liên lạc với bạn cũ; liên lạc với gia đình bạn bè; chia sẻ thông tin; giải trí; tìm kiếm việc làm; hỗ trợ học tập và làm việc; mua sắm trực tuyến; bán hàng trực tuyến và một số mục đích khác. Tần suất sử dụng mạng xã hội có sự khác biệt đối trong sinh viên do phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau như: quỹ thời gian, không gian, các công việc mang tính chất giải trí và học tập,...

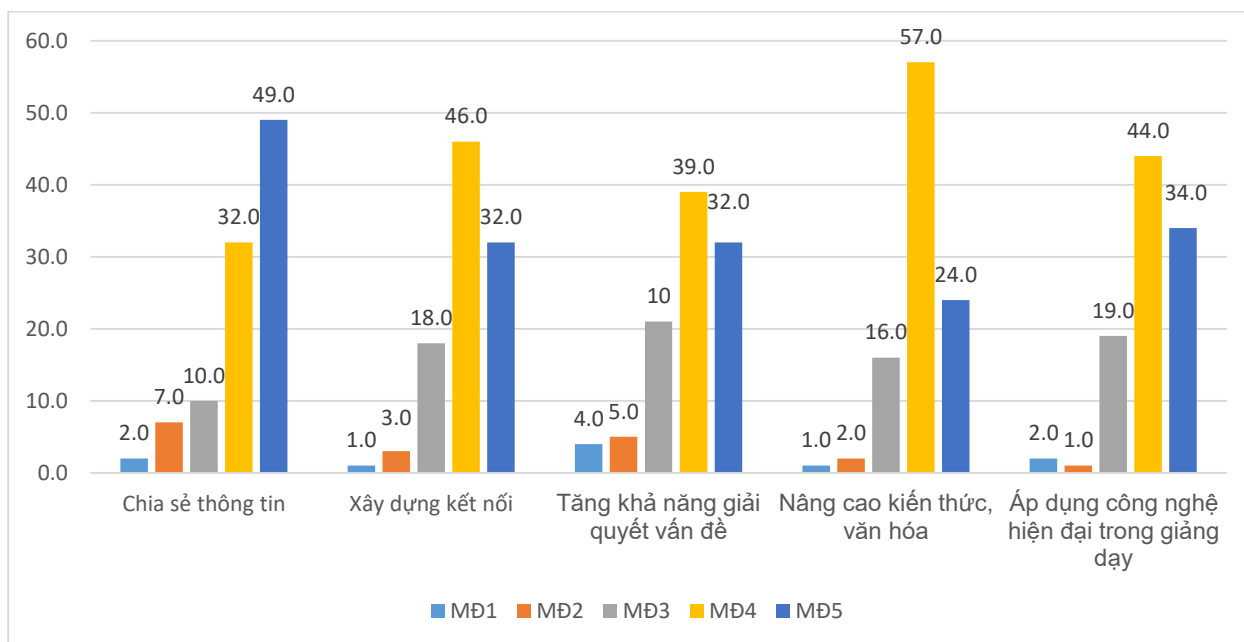
Bảng 5. Thời gian sinh viên sử dụng mạng xã hội



Đáng chú ý, kết quả so sánh đạt được trong cuộc khảo sát (bảng 5) thời điểm sinh viên thường xuyên sử dụng mạng xã hội vẫn là: trong giờ nghỉ ngơi. Bất cứ khi nào có thể, hãy ở nhà trong thời gian nghỉ học. Theo kết quả nghiên cứu, sinh viên (23%) dành 1-3 giờ mỗi ngày cho mạng xã hội. Đáng chú ý, sinh viên sử dụng mạng xã hội từ 4 – 6 giờ chiếm Tỷ lệ phần trăm nhiều nhất. Thậm chí số sinh viên dùng mạng xã hội từ 8 – 10 giờ và trên 12 giờ cũng không ít. Điều này cho thấy việc sử dụng mạng xã hội với thời gian dài không phải là hiện tượng hiếm gặp ở sinh viên. Trong thời đại mạng di động phát triển (Wi-Fi, 3G, 4G và 5G), việc truy cập và sử dụng mạng xã hội ở bất cứ đâu ngày càng trở nên dễ dàng và phong phú hơn.

Thứ 6 cảm nhận của sinh viên về môi trường mạng xã hội ảnh hưởng đến văn hóa ứng xử học đường có cả mặt tích cực lẫn tiêu cực. Sau đây là những phân tích cụ thể.

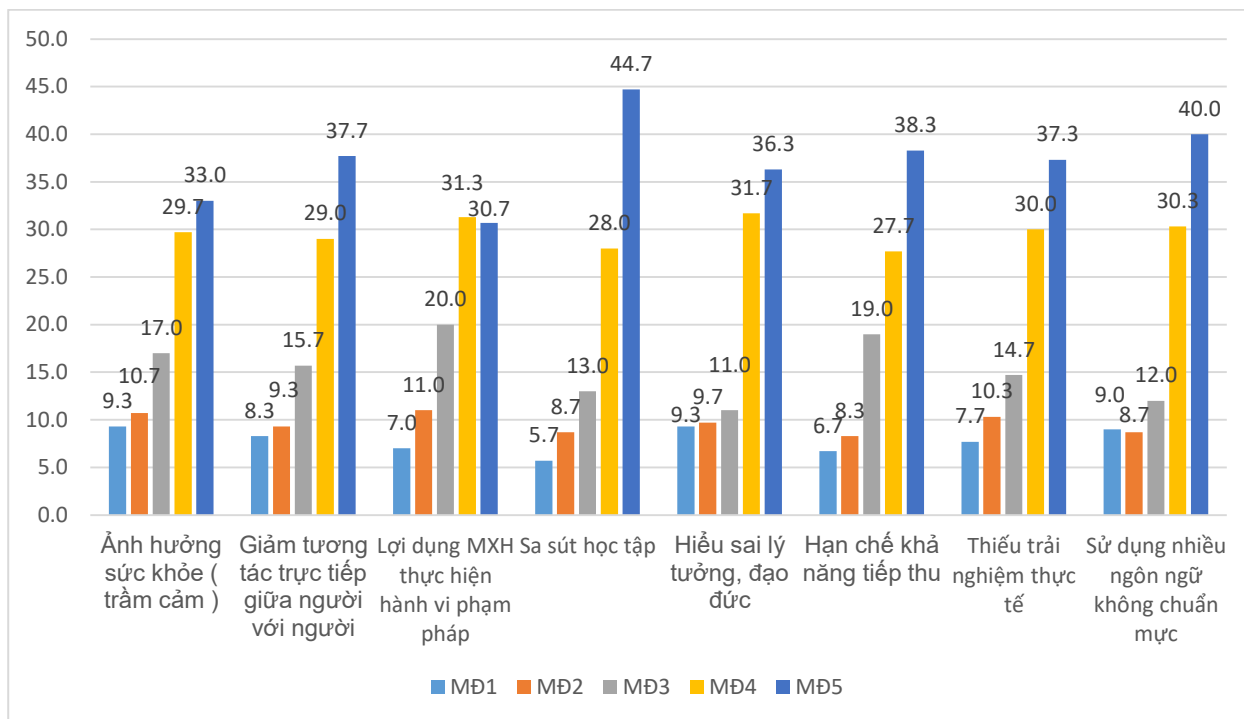
Bảng 6. Lợi ích tích cực của mạng xã hội đối với văn hóa ứng xử học đường cho sinh viên



**Chú thích: (MĐ1: Rất không lợi ích; MĐ2: không lợi ích; MĐ3: Bình thường; MĐ4: Lợi ích; MĐ5: Rất Lợi ích)*

Qua bảng số liệu trên cho thấy đa số sinh viên đều công nhận với những lợi ích tích cực của mạng xã hội đối với văn hóa ứng xử học đường, cụ thể: sinh viên đánh giá “Lợi ích” và “Rất lợi ích” có Tỷ lệ phần trăm rất cao (Chia sẻ thông tin: 81%; Xây dựng kết nối: 78%; Tăng khả năng giải quyết vấn đề: 71%; Nâng cao kiến thức văn hóa: 81%; Áp dụng công nghệ hiện đại trong giảng dạy: 78%)

Bảng 7. Ảnh hưởng tiêu cực của mạng xã hội đối với văn hóa ứng xử học đường cho sinh viên



**Chú thích: (MĐ1: Rất không ảnh hưởng; MĐ2: không ảnh hưởng; MĐ3: Bình thường; MĐ4: Ảnh hưởng; MĐ5: Rất ảnh hưởng)*

Từ số liệu phân tích (Bảng 7), Tỷ lệ sinh viên đánh giá mức độ ảnh hưởng mà mạng xã hội đem lại đưa ra kết quả “Ảnh hưởng” và “Rất ảnh hưởng” khá cao, với việc sử dụng ngày càng nhiều phương tiện truyền thông xã hội trong các khía cạnh khác nhau của cuộc sống hàng ngày, bao gồm giáo dục, giải trí và giao tiếp, một số lượng đáng kể sinh viên có thể nhận thấy mạng xã hội có tác động đáng kể đến cuộc sống của họ. (Ảnh hưởng sức khỏe: 62,7%; Giảm tương tác trực tiếp giữa người với người: 66,7; Lợi dụng MXH thực hiện hành vi phi pháp: 62%; Sa sút học tập: 72,7%; Hiểu sai lý tưởng đạo đức 68%; Hạn chế khả năng tiếp thu: 66%; Thiếu trải nghiệm thực tế: 76,3%; Sử dụng nhiều ngôn ngữ không chuẩn mực: 70,3%)

Sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin và ứng dụng Internet trong xã hội hiện đại khiến giáo viên và học sinh sử dụng mạng xã hội để hỗ trợ các hoạt động giáo dục là điều tất yếu. Từ năm 2019 đến nay, khi đại dịch Covid-19 bùng phát ở nhiều quốc gia và vùng lãnh thổ, học trực tuyến được coi là giải pháp an toàn trong những giai đoạn nhất định khi không đến trường, “nhưng học không ngừng”. Để xây dựng xã hội học tập trong điều kiện còn nhiều khó khăn, triển khai chương trình, kế hoạch đào tạo, giáo dục trực tuyến trên các nền tảng, ứng dụng xã hội là một lựa chọn hiệu quả. Sử dụng phương tiện truyền thông xã hội để tổ chức học tập trực tuyến. Công nghệ và Internet là tiền đề thiết yếu cho sự phát triển của đời sống xã hội hiện đại, nhưng cũng có những mặt trái khi con người không biết sử dụng đúng cách. Đặc biệt là các bạn trẻ, nếu chưa có đủ kiến thức và kinh nghiệm, kinh nghiệm và bản lĩnh nên dễ bị tiêm nhiễm những thói hư, tật xấu, hoặc chìm đắm trong những

không gian của phương tiện truyền thông xã hội ảo... Ngoài việc tích cực giúp nâng cao tri thức bằng cách cập nhật những phát triển khoa học và công nghệ mới, mở rộng hiểu biết và các mối quan hệ xã hội cũng có tác động đến đời sống con người, nhất là các bạn trẻ, sinh viên nói riêng. Từ việc sử dụng internet để giải trí, lãng phí thời gian, sức lực và tiền bạc để chơi trò chơi trực tuyến, sử dụng phòng trò chuyện, truy cập các trang web như điều khiển giải trí như một thú vui tiêu khiển. Và từ đó dẫn đến sự việc nhiều bạn trẻ có lối sống không lành mạnh, sa ngã. Nhiều học sinh có lẽ đã thất bại nếu không có sự can thiệp kịp thời của gia đình và nhà trường. Vì vậy, tác hại của mạng xã hội phải được giải quyết và loại bỏ tận gốc, không thể mặc nhiên coi như thế giới ảo biệt lập với nhà trường và gia đình, học sinh. Gia tăng các vụ bạo lực học đường, khiêu khích, sử dụng ngôn từ thiếu văn hóa, lối sống buông thả đã làm cho “bức tranh giáo dục” đổ bóng những góc khuất và khoảng tối đáng buồn. Quan điểm nâng cao văn hóa ứng xử trong trường đại học cho sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học là một nội dung quan trọng của chuyển đổi số. Với sự ra đời của công nghệ, các trường đại học cần đảm bảo rằng sinh viên của họ được trang bị những kỹ năng và kiến thức cần thiết để điều hướng bối cảnh kỹ thuật số mới này. Để đạt được mục tiêu này, các trường đại học phải cố gắng tạo ra một nền văn hóa khuyến khích hành vi tích cực và coi trọng sự hợp tác giữa các sinh viên. Văn hóa này nên dựa trên sự tôn trọng, tin tưởng và giao tiếp giữa các giảng viên và sinh viên. Bằng cách đó, các trường đại học có thể đảm bảo rằng các giảng viên của họ có thể cung cấp môi trường học tập tốt nhất cho sinh viên đồng thời giúp họ phát triển thành những chuyên gia thành công trong tương lai.

2.4 Một số giải pháp nhằm nâng cao kỹ năng ứng xử văn hóa học đường trong bối cảnh chuyển đổi số cho sinh viên khoa Giáo dục Tiểu học trường đại học Tân Trào

Quan điểm nâng cao văn hóa ứng xử trong trường đại học cho sinh viên Khoa Giáo dục Tiểu học là một nội dung quan trọng của chuyển đổi số. Với sự ra đời của công nghệ, các trường đại học cần đảm bảo rằng sinh viên của họ được trang bị những kỹ năng và kiến thức cần thiết để điều hướng bối cảnh kỹ thuật số mới này. Dưới đây là một số giải pháp có thể áp dụng:

Tổ chức các khóa đào tạo kỹ năng ứng xử văn hóa học đường: Khoa Giáo dục Tiểu học có thể tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu về kỹ năng ứng xử văn hóa học đường để giúp sinh viên nắm bắt được các nguyên tắc và quy tắc cần thiết.

Tăng cường hoạt động thực hành: Khoa Giáo dục Tiểu học nên bố trí các hoạt động thực hành, như định hình lại hành vi, giải quyết xung đột, giải quyết vấn đề nhóm, giao tiếp hiệu quả,... giúp sinh viên hiểu rõ hơn về kỹ năng ứng xử văn hóa học đường và thực hành các kỹ năng này trong môi trường thực tế.

Sử dụng công nghệ thông tin: Sử dụng các công nghệ như E-learning, trò chơi giáo dục điện tử, các chương trình đào tạo trực tuyến để nhằm giúp sinh viên tiếp cận các kiến thức và kỹ năng ứng xử văn hóa học đường một cách hiệu quả.

Tạo môi trường học tập tích cực: Khoa Giáo dục Tiểu học nên tạo ra môi trường học tập tích cực, khuyến khích sinh viên tham gia các hoạt động thực tế liên quan đến ứng xử văn hóa học đường, cùng với đó là tạo ra các phương pháp đánh giá cá nhân để sinh viên đánh giá và cải thiện năng lực của họ.

Tổ chức các buổi hội thảo, seminar: Khoa Giáo dục Tiểu học có thể tổ chức các buổi hội thảo hoặc seminar liên quan đến kỹ năng ứng xử văn hóa học đường, từ đó giúp sinh viên được tìm hiểu về các phương pháp mới nhất và trao đổi thông tin với đồng nghiệp / chuyên gia trong lĩnh vực này.

3. Kết luận

Đúng vậy, Sự chuyển đổi số của môi trường học đường đang tác động sâu sắc đến văn hóa ứng xử của sinh viên Khoa Sư phạm Tiểu học Đại học Tân Trào. Với việc sử dụng công nghệ ngày càng nhiều trong các lớp học, điều cần thiết là đảm bảo rằng học sinh được trang bị những kỹ năng và kiến thức cần thiết để tương tác hiệu quả với các công cụ kỹ thuật số.. Cần đảm bảo các sinh viên được trang bị đầy đủ các kỹ năng và kiến thức cần thiết để sử dụng công nghệ một cách hiệu quả, đồng thời phải tạo ra một môi trường học tập tích cực và giao tiếp tốt để giúp sinh viên phát triển bản thân và trở thành chuyên gia có năng lực trong tương lai.

Văn hóa ứng xử là rất quan trọng đối với sinh viên theo học ngành sư phạm vì họ sẽ trở thành những nhà giáo trong tương lai và phải thể hiện sự tôn trọng, lịch sự, đạo đức trong các tình huống giao tiếp với học viên và đồng nghiệp. Văn hóa ứng xử còn giúp cho sinh viên có thể xây dựng được mối quan hệ tốt với các đối tác trong lĩnh vực giáo dục và đảm bảo sự thành công trong sự nghiệp của mình. Ngoài ra, văn hóa ứng xử còn giúp đưa ra một hình ảnh chuyên nghiệp và tạo niềm tin cho người khác về khả năng giảng dạy của sinh viên sư phạm.

Sinh viên theo học ngành sư phạm sẽ trở thành những nhà giáo, những người truyền đạt kiến thức và giáo dục cho thế hệ sau. Vì vậy, văn hóa ứng xử của sinh viên trong ngành này càng cần được chú trọng và rèn luyện.

Tài liệu tham khảo

- [1] NXB CTQG, Hồ Chí Minh toàn tập, Hà Nội, 2001, p. Tập 8.
- [2] Đ. Long, Tâm lý học với văn hóa ứng xử, NXB Văn hóa thông tin, 2008, p. 42.
- [3] P. M. Hạc, Văn hóa học đường, Tạp chí Nghiên cứu con người - Số 2/2009.

NGHIÊN CỨU, ỨNG DỤNG HỌC SÂU VÀO ƯỚC LƯỢNG TƯ THẾ BÀN TAY 3D TRÊN CƠ SỞ DỮ LIỆU ĐÃ CÔNG BỐ

Đỗ Hữu Sơn, Phan Văn Nam, Tê Trung Hiếu
Khoa Khoa học Cơ bản, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Ước lượng tư thế bàn tay là nghiên cứu quan trọng được áp dụng trong nhiều lĩnh vực như tương tác người - máy, giám sát, y học, v.v. Từ đó có thể xây dựng được các ứng dụng trực quan và thiết thực với khoa học công nghệ và đời sống. Do đó việc ước lượng nhanh và chính xác tư thế bàn tay là một bước tiến xử lý nhưng rất quan trọng trong quá trình xây dựng các ứng dụng. Trong bài báo này chúng em đề xuất sử dụng mạng Hope-net cho việc ước lượng tư thế bàn tay 3D. Thử nghiệm được đánh giá trên cơ sở dữ liệu FPHAB (First-Person Hand Action Benchmark Datasets), Nghiên cứu và lựa chọn mạng Nơ-ron học sâu cho việc ước lượng tư thế bàn tay 3D. Thử nghiệm tìm hiểu và chạy thành công mạng Hope-net. Các kết quả ước lượng tư thế bàn tay 3D là một kết quả tốt với sai số trung bình thấp.

Từ khóa: Ước lượng tư thế bàn tay 3D mạng nơ-ron tích chập, Học sâu mạng Hope-Net cơ sở dữ liệu FPHAB

DEEP LEARNING-BASED 3D HAND POSE ESTIMATION: RESEARCH AND APPLICATION ON PUBLISHED DATASETS

Abstract:

Hand pose estimation is an important research area applied in various fields such as human-machine interaction, monitoring, healthcare, and so on. It enables the development of practical and intuitive applications with science and technology that can benefit our daily lives. Therefore, quick and accurate estimation of hand poses is a crucial preprocessing step in the development of such applications. In this paper, we propose using the Hope-net network for 3D hand pose estimation. The experiments are evaluated on the FPHAB (First-Person Hand Action Benchmark Datasets) database, and we study and select the deep neural network for hand pose estimation. The Hope-net network is successfully implemented and achieves good results with a low mean error for 3D hand pose estimation.

Keywords: 3D Hand Pose, Estimation, Convolutional Networks, Deep Learning, Hope-Net, FPHAB Datasets, Neural

1. MỞ ĐẦU

Ngày nay, với sự phát triển rộng rãi của các ứng dụng công nghệ thông tin trong cuộc sống, sự tương tác giữa con người và các thiết bị ngày càng trở nên quan trọng hơn trong một

số các lĩnh vực cần thông tin 3D (Three-Dimensional) như trò chơi VR (Virtual Reality), Robot và điều khiển các thiết bị thông minh. Ngày nay, việc tương tác với các thiết bị này chủ yếu bằng thiết bị điều khiển, do đó, giao tiếp với các thiết bị này sẽ trực quan hơn nếu con người có thể điều khiển các thiết bị này bằng giọng nói hoặc cử chỉ, giống như khi chúng em tương tác với nhau trong thế giới thực mà không cần đến các thiết bị điều khiển. Một ưu điểm nữa là người dùng có thể thao tác từ xa mà không cần phải tiếp xúc vật lý với các thiết bị này. So với các thiết bị điều khiển bằng âm thanh, hệ thống điều khiển bằng cử chỉ rất thích hợp trong môi trường ồn ào hoặc có âm thanh lớn. Nhận dạng các chuyển động của bàn tay con người là một phương tiện tương tác tự nhiên giữa con người và máy tính đang rất được ưa chuộng và có nhiều nhà nghiên cứu đang quan tâm tới. Ý tưởng để làm cho máy tính hiểu ngôn ngữ của con người và phát triển một giao diện người - máy thân thiện đã và đang nhận được sự quan tâm của cộng đồng nhà nghiên cứu. Làm cho một máy tính hiểu được lời nói, cử chỉ của con người là một trong số những quan tâm đó. Trong tương tác người - máy, các cử chỉ khác nhau của bàn tay có thể giả định để thao tác với các thiết bị thông minh hoặc truyền tải thông tin. Vì vậy, bàn tay của con người có thể được sử dụng để làm một “thiết bị đầu vào” rất có giá trị. Việc nghiên cứu cử chỉ của bàn tay có rất nhiều ứng dụng như: điều khiển các thiết bị (máy tính, tivi, điều hòa), tương tác với Robot,... Mặc dù được quan tâm nghiên cứu nhiều trong thời gian vừa qua, tuy nhiên vấn đề ước lượng tư thế bàn tay 3D ở trên các cơ sở dữ liệu thu từ cảm biến mang hay cảm biến từ góc nhìn thứ nhất (first person camera). Vẫn còn chứa rất nhiều thách thức. Do nhận thấy được sự hạn chế của những công trình đã công bố, bên cạnh đó, có một số thách thức được đưa ra như: tốc độ di chuyển của bàn tay tương đối nhanh cho nên những dữ liệu thu được thường sẽ bị mờ và mất thông tin, dữ liệu của bàn tay bị che khuất bởi hướng nhìn của camera và các đối tượng mà bàn tay đang thực hiện cầm nắm,... Để hệ thống hóa lại các nghiên cứu bàn tay 3D và thực hiện ước lượng tư thế bàn tay trên các cơ sở dữ liệu đã công bố nên chúng em đã lựa chọn đề tài “Nghiên cứu, ứng dụng học sâu vào ước lượng tư thế bàn tay 3D trên cơ sở dữ liệu đã công bố” để thực hiện nghiên cứu.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Mạng CNN HOPE-Net cho bài toán ước lượng tư thế bàn tay 3D

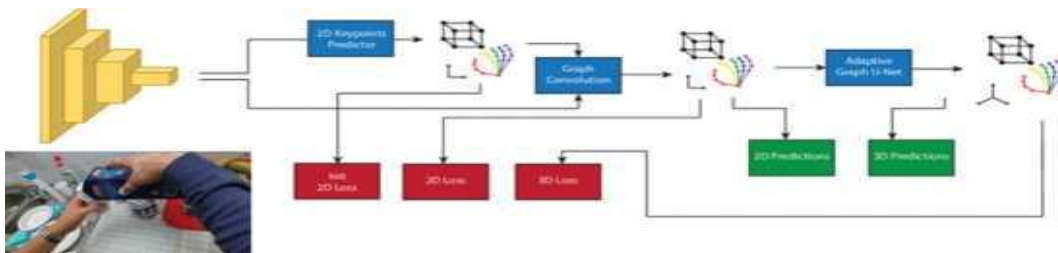
Chúng em áp dụng mô hình dựa trên biểu đồ độ sâu HopeNet [1] làm mạng cơ sở. Nó bao gồm ba mạng con liên tiếp: ResNet-10 (mạng Residual Network gồm 10 lớp) làm xương sống để ước tính tư thế tay 2D và trích xuất tính năng, GraphCNN (Graph Convolutional Neural Network) để sửa tư thế tay 2D được dự đoán với các ràng buộc đồ thị để tận dụng cấu trúc bàn tay con người và Gra- phUNet để dự đoán tư thế tay 3D từ tư thế tay 2D.

2.2. Thực nghiệm và cài đặt mạng HOPE-Net cho bài toán ước lượng tư thế bàn tay 3D

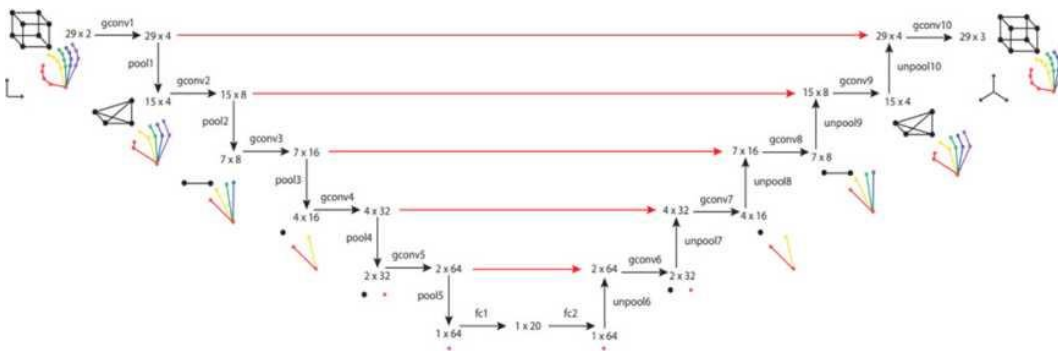
Mô hình bắt đầu với ResNet10 [2] để trích xuất các tính năng từ hình ảnh đầu vào và dự đoán tọa độ 2D ban đầu. Mạng này tạo ra một vector đặc trưng F e R^{2048} chứa thông tin được mã hóa và dự đoán 2D ban đầu P_{init} e R^{29+2} trong đó 29 là số khớp kết hợp từ tư thế tay

(21 khớp) và hộp giới hạn đối tượng (cube shape, 8 khớp), 2 là kích thước của mỗi điểm trong 2D (x và y). Tính năng đó và dự đoán ban đầu sẽ và được nối thành một biểu đồ gồm 29 đỉnh, mỗi đỉnh có 2050 chiều: $G_{init2D} \in R^{29 \times 2050}$. Mạng con tiếp theo nhằm mục đích dự đoán tọa độ đối tượng và bàn tay 2D chính xác dựa trên tính năng hình ảnh và tư thế bàn tay 2D ban đầu từ khối trước đó. Các tác giả sử dụng three-layer GCN để lấy đồ thị đầu vào G_{init2D} để tạo ra $G_{2D} \in R^{29 \times 2}$. Đồ thị này tận dụng cấu trúc đồ thị của bàn tay như thông tin để điều chỉnh tọa độ ban đầu sao cho hình dạng bàn tay và đối tượng trong tự nhiên hơn. Mạng Hope-Net cho ước lượng tư thế bàn tay 3D với đầu vào là ảnh màu được thể hiện như Hình 1. Mạng con cuối cùng gọi là GraphUNet, dự đoán tọa độ 3D của các khớp tay và đối tượng dựa trên tọa độ 2D, được minh họa trong Hình 2. Mạng này bao gồm hai giai đoạn: giai đoạn mã hóa (encoding) và giai đoạn giải mã (decoding). Các lớp gộp đồ thị và bỏ gộp được sử dụng ở giai đoạn mã hóa và tương ứng. Họ cũng sử dụng kết nối bỏ qua (skip connections) và sử dụng phương pháp kết hợp các đặc trưng để tạo ra vector đặc trưng lớn hơn (feature concatenation) từ mỗi giai đoạn mã hóa sang giai đoạn giải mã tương ứng. Mạng trả ra tọa độ 3D $G_{2D} \in R^{29 \times 3}$. Ba mạng con đó được đào tạo tách biệt ở lần đầu, và từ đầu đến cuối với chức năng mất liên kết: init2D loss, 2D loss và 3D loss. mỗi loss có trọng số khác nhau vì đó là các loại dữ liệu khác nhau.

- init2D loss: hàm mất mát để khởi tạo mô hình từ ảnh đầu vào.
- 3D loss: hàm mất mát được tính toán dựa trên các thông tin 3D về tư thế bàn tay, như các góc.
- 2D loss: hàm mất mát được tính toán dựa trên các thông tin 2D về tư thế bàn tay, như vị trí các điểm đầu ngón tay, để phát hiện các vị trí tương ứng trên ảnh đầu vào.



Hình 1: Mô hình mạng Hope-Net cho ước lượng tư thế bàn tay 3D [1]



Hình 2: Mô hình mạng GraphUNet [3]

Phần đầu tiên của đầu vào có các vị trí khớp được tạo bởi tọa độ 3D ban đầu và các vị trí tương đối, vị trí tương đối được xác định như sau:

$$P = \{p_i | i = 1, 2, 3, \dots, N\}, \text{ mà } p_i = X[:, :, i, :] - X[:, :, c, :], \text{ c là khớp cổ tay}$$

Phần thứ 2 của đầu vào có vận tốc chuyển động thu được bằng các nốt F và S:

$$F = \{f_i | t = 1, 2, 3, 4, \dots, T\}, \text{ mà } f_i = X[:, t+2, :, :] - X[:, t, :, :],$$

$$S = \{s_i | t = 1, 2, 3, 4, \dots, T\}, \text{ mà } s_i = X[:, t+1, :, :] - X[:, t, :, :],$$

Trong đó w biểu thị tọa độ 3D.

Như đã thấy trong, sau bước tiền xử lý, ba lớp tính năng đầu vào được đưa vào ba lớp chuẩn hóa hàng loạt để chuẩn hóa các tính năng. PA-ResGCN [4] bao gồm chín lớp tích chập. Ba lớp đầu tiên có ba nhánh riêng biệt, tức là. nhánh khớp, nhánh xương và nhánh vận tốc. Ở các lớp đầu tiên, một khối cơ bản được sử dụng để xử lý dữ liệu đầu vào, hai lớp tiếp theo chứa hai mô-đun ResGCN [4] với các khối cổ chai. Bản đồ tính năng đầu vào của lớp thứ tư có được bằng cách ghép ba nhánh từ các lớp trước đó. Các lớp 4-9 chứa ba mô-đun ResGCN [24] với các khối nút cổ chai trong mỗi lớp và được theo sau bởi một PartAtt (Part-Level Attention Networks). Mục đích của PartAtt là tìm kiếm các bộ phận cơ thể quan trọng trong một chuỗi hành động. Trong nghiên cứu này, chúng em chia khung xương bàn tay thành 5 phần là ngón cái, ngón trỏ, ngón giữa, ngón áp út và ngón út.

Theo hoạt động GCN (Graph Convolutional Network), chúng em áp dụng phương trình (2) đối với thao tác GCN không gian cho mỗi khung trong một chuỗi liên kết tay.

$$f_{out, j} = X \cdot w_j \cdot \text{in}(A - A_j A^T O M_j) \quad (2)$$

$$j=0$$

2.3. Ước lượng tư thế bàn tay 3D từ ảnh RGB

Mục tiêu của module này là cung cấp một hình ảnh RGB chứa một bàn tay làm đầu vào, mạng của chúng ta phải xác định được tư thế tay 3D tương ứng của nó dưới dạng $\{P_i\}_{i=1}^N$ và R^3 đại diện cho các vị trí 3D của các khớp tay thứ i trong một hệ tọa độ thế giới. Việc này có thể được thực hiện trực tiếp như một bài toán hồi quy hoặc gián tiếp thông qua tư thế tay 2D như một kết quả trung gian, trong đó p_i và R^2 đại diện cho khớp trong hệ tọa độ ảnh. Trong nghiên cứu của chúng em, chúng em sử dụng mô hình tay 21 khớp như được thể hiện trong Hình 3, mô hình này phổ biến trên các tập dữ liệu khác nhau.

Mạng cơ sở: Chúng em áp dụng một mô hình đồ thị sâu HopeNet [1] làm mạng cơ sở. Nó bao gồm ba mạng liên tiếp: ResNet-10 làm tư thế tay 2D ước tính và trích xuất đặc trưng, GraphCNN [1] để sửa đổi tư thế tay 2D dự đoán với ràng buộc đồ thị để tận dụng cấu trúc tay con người, và GraphUnet [5] để dự đoán tư thế tay 3D từ tư thế tay 2D. Mạng được huấn luyện độc lập ban đầu và kết hợp cuối cùng với hàm mất mát chung của các khớp.

Chúng em đề xuất áp dụng hai cấu trúc mạng phát triển từ mạng cơ sở: (3) Mạng chỉ sử dụng CNN là các mạng CNN đa tầng truyền thống như ResNet, DenseNet; (4) CNN kết hợp với GraphCNN để thực hiện ước tính tư thế tay 3D, mà không sử dụng GraphUnet như trong phương pháp cơ sở [1].

Mạng chỉ sử dụng CNN: Trong loại mạng này, chúng em chỉ sử dụng CNN để ước tính tư thế tay 3D. Đầu vào của mạng là một hình ảnh RGB với kích thước 224x224x3. Cuối cùng, chúng em thay thế lớp FC gốc, đó là một lớp FC hồi quy bao gồm 63 neuron (21 khớp x 3 chiều), bằng một hàm kích hoạt tuyến tính.

CNN kết hợp với GraphCNN để ước tính dáng tay 3D: GraphCNN là một mạng bao gồm ba lớp tích chập đồ thị, được giải thích trong phần kế tiếp. Đối với cấu hình mạng này, chúng em sử dụng CNN để ban đầu dự đoán dáng tay 3D. Sau đó, dáng tay 3D dự đoán sẽ được đưa vào GraphCNN [1] cùng với đặc trưng từ lớp cuối cùng. Dáng tay và vector đặc trưng được ghép nối thành một vector duy nhất là đầu vào của GraphCNN. Đầu ra của mạng là dáng tay 3D được chỉnh sửa từ dáng tay khởi tạo từ CNN. GraphCNN là một loại GCN, chứa nhiều lớp tích chập đồ thị. Ý tưởng đằng sau GCN là áp dụng toán tử tích chập trên dữ liệu đồ thị thay vì trên hình ảnh, toán tử này có thể được định nghĩa là:

$$f(X) = a(AWX) \quad (3)$$

Ở (3), a là hàm kích hoạt phi tuyến tính, X là ma trận đầu vào đồ thị, W là ma trận trọng số có thể học được và A là ma trận kề của đồ thị. Để tránh vấn đề vanishing gradient hoặc gradient explosion, các tác giả đề xuất sử dụng kỹ thuật tái chuẩn hóa [6], vì vậy A trong Công thức (3) được thay thế bằng A

$$e = D^{-1/2}(A + I) D^{-1/2} \quad (4)$$

Ở (4), D^A là ma trận đường chéo bậc của các nút và I là ma trận đơn vị. Một điểm khác biệt so với GCN gốc là tác giả đã làm cho A trở thành một ma trận có thể học được, nhưng ban đầu được tạo ra với các hình thức khác nhau: ngẫu nhiên, zeros (ma trận 0), ones (ma trận có giá trị số bằng 1), eyes (ma trận đơn vị có đường chéo bằng 1, còn lại bằng 0), adjacency (ma trận kề của đồ thị). Trong công việc của chúng em, chúng em cũng đánh giá mạng dưới các phương pháp khởi tạo khác nhau.

2.4. Cơ sở dữ liệu FPHAB

FPHAB (First-Person Hand Action Benchmark) là tập dữ liệu chứa các thao tác tay được thực hiện dưới các cảnh và đối tượng khác nhau ở góc nhìn thứ nhất. Đây là một trong những bộ dữ liệu lớn nhất về hành động của con người ở góc nhìn thứ nhất với 105.459 frames, được chia thành 45 hành động và 26 loại đối tượng trong ba bối cảnh: phòng làm việc, nhà bếp, social,... Hình 4 minh họa hành động của bàn tay khi thực hiện hành động, bên trái là ảnh màu, bên phải là ảnh độ sâu có dữ liệu gốc của khung xương bàn tay.

FPHAB bao gồm tổng cộng 23,657 khung hình để đánh giá, 23,675 khung hình để testing, 54,680 khung hình để training. Tất cả các hình ảnh đều chứa các bàn tay tương tác với các vật thể, được đánh dấu bằng một nhóm cảm biến có từ tính để xác định chiều sâu có thể cung cấp vị trí 3D chính xác của từng khớp. Đây là một bộ dữ liệu rất khó khăn vì số lượng hành động khá lớn, một bàn tay thường bị che khuất bởi một vật thể hoặc ở rìa của máy ảnh. Hình 6 hiển thị một ví dụ về bộ dữ liệu FPHAB. Như có thể thấy trong hình, bàn tay bị che khuất bởi một vật thể (thẻ tín dụng) và có thể nhìn thấy một phần. Hơn nữa, có bốn bàn tay trên hình ảnh nhưng chỉ có một (bàn tay phía dưới bên phải) được tính đến.

2.4. Cấu hình máy được sử dụng

Cấu hình máy được sử dụng: Acer Swift3, 11th Gen Inthel Core^{T M}, i5-1135G7 @ 2,4GHz (8 CPUs), 2m3GHZ. !6384MB RAM, Intel Iris Xe Graphichcs

Hệ điều hành và ngôn ngữ sử dụng: Windows

11 pro, 64-bit, python 3.10.10 Môi trường: Anaconda 9.0

Các thư viện:

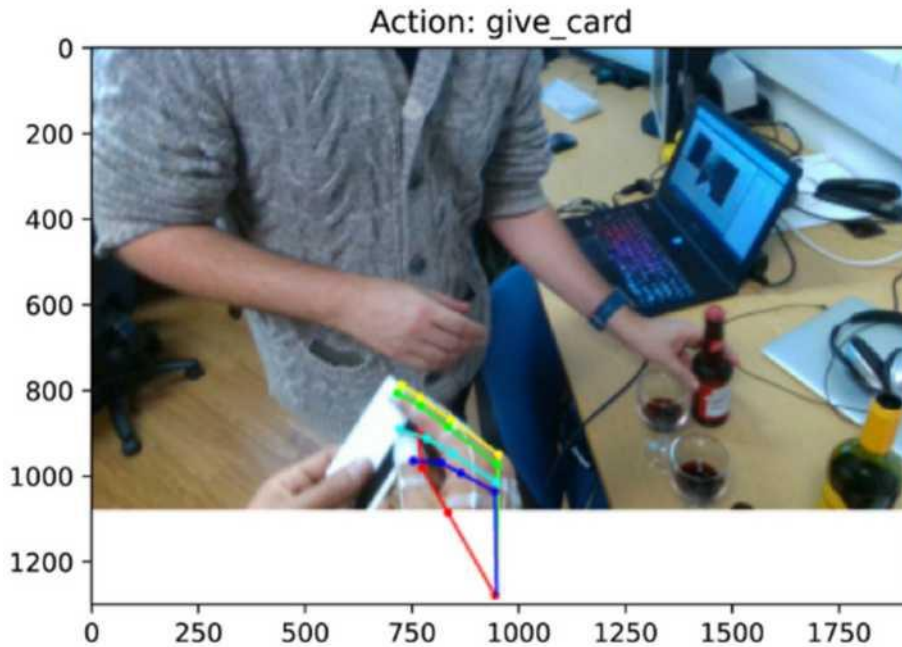
- opencv-python 4.7.0.72
- pillow 9.4.0
- matplotlib 3.7.1
- numpy 1.24.2
- mediapipe 0.9.2.1

3. KẾT QUẢ VÀ BÀN LUẬN

Chúng em sử dụng chuỗi 1 với 23.675 khung hình cho việc xác thực, chuỗi 3 với 23.675 khung hình cho việc kiểm tra và các chuỗi khác chứa 54.680 khung hình để huấn luyện mạng. Tất cả các hình ảnh được thay đổi kích thước thành 224x224x3 trước khi đưa vào mạng. Chúng em sử dụng hàm mất mát L1 và tối ưu hóa Adam trong quá trình huấn luyện. Chúng em huấn luyện mỗi mạng với 50 epochs và kích thước batch = 4 khung hình. Để đo độ chính xác của mạng, chúng em sử dụng khoảng cách L2 trung bình giữa ước lượng tư thế tay 3D dự đoán và giá trị thực tế, được định nghĩa như sau:

Trong đó, N và J lần lượt là số khung hình và số khớp ($J=21$), p_i và p_i là tọa độ dự đoán và tọa độ thực tế của khớp thứ i trên tay, $L2$ là khoảng cách Euclid giữa hai điểm.

Chúng em đánh giá phương pháp được sử dụng với các kiến trúc mạng khác nhau để minh họa đóng góp của từng phần vào kết quả cuối cùng. Bảng 1 cho thấy kết quả khi không có lớp tích chập đồ thị được thêm vào. Đối với mỗi kiến trúc mạng, chúng em loại bỏ lớp cuối cùng và thay thế nó bằng lớp kết nối đầy đủ mới chứa 63 nơ-ron (21 khớp x 3 giá trị tọa độ). Có thể thấy trong bảng rằng Resnet (Residual Networks) là một lựa chọn tốt cho vấn đề ước tính vị trí của tay và mạng sâu hơn cũng cho kết quả chính xác hơn.



Hình 6: Một hình ảnh từ tập dữ liệu FPHAB và tư thế tay tương ứng của nó (thanh màu trắng dưới cùng là vùng bên ngoài hình ảnh).

- ResNet (Residual Networks) là một kiến trúc mạng nơ-ron sâu tiên tiến, nổi tiếng vì cách tiếp cận mới trong việc xây dựng mạng sâu bằng cách sử dụng các khối dư thừa, giúp giảm đáng kể khi độ dốc của hàm mất mát (Loss) giảm dần đáng kể và cho phép xây dựng các mạng có độ sâu lớn hơn với độ chính xác cao hơn.

Bảng 1: Giá trị sai số trung bình của các mô hình mạng nơ-ron khác nhau mà không sử dụng GCN

Lượt chạy	Mô hình	Giá trị sai lệch trung bình (mm)
1	Resnet-10	49.98
2	Resnet-50	44.63
3	Resnet-101	43.58
4	Densenet-121	57.03

- ResNet-50 là một mạng nơ-ron sâu thuộc Residual Networks (ResNets) được giới thiệu bởi Kaiming He [2] và các đồng nghiệp. ResNet-50 là một phiên bản mở rộng của ResNet-34, với tổng cộng 50 lớp, bao gồm các khối dư thừa (residual block) và các lớp tích chập (convolution), tích lũy (pooling) và các lớp kết nối mạng nơ-ron (fully connected).

- ResNet-101 là một kiến trúc mạng nơ-ron sâu (deep neural network) được đề xuất bởi Microsoft Research [2]. ResNet-101 là phiên bản nâng cấp của ResNet-50 với 101 layers. Mạng này được huấn luyện trên bộ dữ liệu ImageNet [9] với hơn 1 triệu ảnh và đạt được độ chính xác phân loại rất cao trên các bộ dữ liệu thử nghiệm.

- DenseNet-121 là một kiến trúc mạng neuron tích chập (CNN) được đề xuất bởi Gao Huang, Zhuang Liu [10] và cộng sự. Kiến trúc này sử dụng một số đặc điểm cải tiến so với các kiến trúc trước đó. DenseNet-121 có 121 lớp mạng và được huấn luyện trên bộ dữ liệu ImageNet. Nó đã đạt được kết quả rất tốt trong các bài toán phân loại ảnh, đặc biệt là khi có số lượng lớp phân loại lớn.

Sau khi chọn kiến trúc mạng gốc phù hợp, chúng em đã thêm GraphCNN (Graph Convolutional Neural Network) [11] và GraphUNet (Graph U-Network) [12] và cũng đánh giá mạng với các phương pháp khởi tạo ma trận kề khác nhau.

Bảng 2 thể hiện hiệu quả của từng thành phần mạng. Trong bài kiểm tra đầu tiên sử dụng GraphUNet [5], chúng em tuân theo kiến trúc của HopeNet [1] làm điểm tham chiếu, trong đó sản xuất tay 2D đầu tiên, sửa chữa nó với GraphNet và sử dụng GraphUNet để học biến đổi 2D-3D. Như có thể thấy trong bảng, việc sử dụng GraphUNet không cải thiện kết quả cuối cùng. Trong khi đó, phương pháp khởi tạo ma trận kề có một tác động mạnh mẽ đến kết quả, trong đó việc khởi tạo ma trận đơn vị cho lỗi trung bình thấp nhất với 36,6 mm. Điều này có nghĩa là mạng có thể tự động tìm ra các mối quan hệ tối ưu giữa các khớp tay mà không cần biết về cấu trúc tay. Đây là một tính năng quan trọng có thể được mở rộng sang các vấn đề khác như ước tính tư thế của con người. Hình 7 trực quan hóa ma trận kề đã học được với hai phương pháp khởi tạo tốt nhất: ma trận đơn vị và khung xương (nghĩa là gán ma trận kề theo cấu trúc của tay vào đầu quá trình huấn luyện). Đáng ngạc nhiên, mạng có thể tìm thấy kết nối hợp lý giữa các khớp có ích cho việc ước tính dáng tay. Và ở cả hai trường hợp, ngón cái đóng vai trò quan trọng để xác định một dáng tay (đường cạnh dày nhất trong hình).

Cuối cùng, chúng em trình bày một số dáng tay được dự đoán và hình ảnh đầu vào tương ứng của chúng trong Hình 8. Như có thể thấy trong hình, mạng chúng em sử dụng gặp khó khăn trong các trường hợp chỉ có một phần nhỏ của tay được nhìn thấy hoặc thậm chí biến mất khỏi trường nhìn của ảnh (cột đầu tiên, hàng cuối cùng). Nếu hầu hết tay hiện diện trong bức ảnh (như trường hợp khi tay ở giữa ảnh), mạng có thể dự đoán dáng tay với độ chính xác cao (như hàng đầu tiên trong hình).

Trong hình 10 là ảnh màu của hoạt động cầm sạc điện thoại, bên dưới là kết quả ước lượng khung xương bàn tay 3D tương ứng. Trong đó khung xương màu đỏ là khung xương gốc (dữ liệu gốc), khung xương màu xanh (blue) là khung xương ước lượng được.

4. KẾT LUẬN VÀ HƯỚNG PHÁT TRIỂN

4.1. Kết luận

Trong đề tài này chúng em đã tìm hiểu, nghiên cứu về nguyên lý và hoạt động của mạng Hope-Net cho bài toán ước lượng tư thế tay 3D. Chúng em đã vận hành và chạy lại được mạng Hope-Net và cải tiến của nó cho bài toán ước lượng tư thế bàn tay 3D. Mã nguồn của mạng Hope-net và mạng cải tiến được phát triển trên ngôn ngữ lập trình Python, và mạng được vận hành được chạy trên máy chủ cài đặt hệ điều hành Ubuntu.

Qua đây giúp chúng em hiểu hơn về ngôn ngữ lập trình Python, lĩnh vực thị giác máy tính trong trí tuệ nhân tạo và khoa học máy tính. Đồng thời, qua thực hiện đề tài này giúp chúng em hiểu sâu hơn về mạng nơ-ron tích chập (CNN) và hoạt động của trong các bài toán của thị giác máy tính như: phát hiện, ước lượng, nhận dạng đối tượng trong không gian ảnh (2D) và không gian 3D.

4.2. Hướng phát triển

Hiện nay, việc ước lượng tư thế bàn tay 3D được xem là một bước tiến lớn trong lĩnh vực thị giác máy tính và trí tuệ nhân tạo. Nó có nhiều hướng phát triển rất tiềm năng, một số hướng phát triển mà trong tương lai chúng em có thể áp dụng.

Trong thời gian tới chúng em sẽ tiếp tục tìm hiểu và nghiên cứu nhiều mạng CNN cho bài toán ước lượng tư thế bàn tay 3D từ ảnh màu trên cơ sở dữ liệu FPHAB.

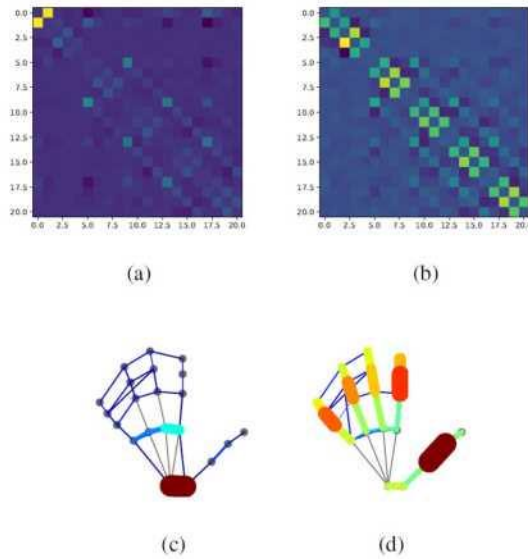
Tiếp tục nghiên cứu và thử nghiệm một vài cải tiến nhỏ ở trong một số bước của mạng ước lượng tư thế bàn tay 3D.

Cố gắng cải thiện độ chính xác và độ ổn định của phương pháp mà chúng em sử dụng để ước lượng tư thế bàn tay 3D: Mặc dù các phương pháp ước lượng tư thế bàn tay 3D đã đạt được kết quả khá ấn tượng, nhưng việc cải thiện độ chính xác và độ ổn định của các phương pháp này vẫn là một thách thức lớn.

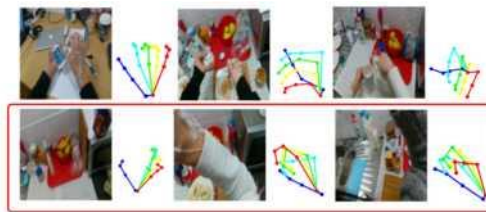
Áp dụng vào các lĩnh vực ứng dụng khác nhau: Việc ước lượng tư thế bàn tay 3D có thể áp dụng vào nhiều lĩnh vực ứng dụng khác nhau như y tế, giải trí, thể thao, robot,.. Tích hợp với các công

Bảng 2: So sánh các kết hợp mạng khác nhau và phương pháp khởi tạo ma trận kề.

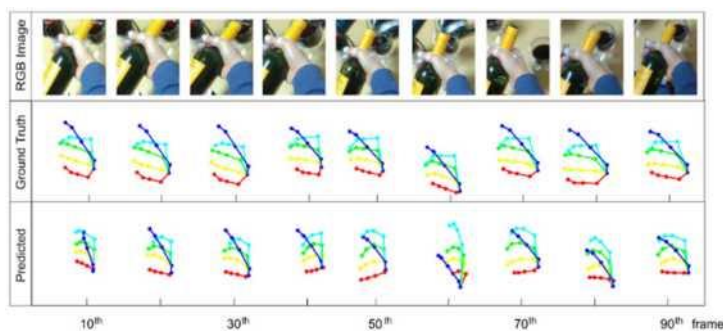
Mạng	Lượt chạy	GraphCNN	GraphUNet	Phương pháp Khởi tạo	Lỗi trung bình (mm)
Multiple row	5	X	X	identity	41.72
	6	X		identity	36.6
	7	X		skeleton	39.28
	8	X		ones	55.45



Hình 7: Cột bên trái: khởi tạo bằng định danh, cột bên phải: khởi tạo bằng cấu trúc của tay, hàng đầu tiên: ma trận kề sau khi loại bỏ các giá trị chéo, hàng thứ hai: hiển thị 30 cặp lớn nhất, càng dày cạnh thì giá trị kề càng lớn nghệ khác nhau, ví dụ như việc kết hợp ước lượng tư thế bàn tay 3D với công nghệ VR/AR (công nghệ thực tế ảo) có thể tạo ra các trải nghiệm tương tác thú vị và độc đáo hơn.



Hình 8: Kết quả ước tính tư thế tay: các ví dụ thành công (hàng đầu) với sai số trung bình $\leq 3mm$ và các trường hợp thất bại (hàng thứ hai, trong hình chữ nhật màu đỏ) với sai số $\geq 300mm$, chúng em chỉ hiển thị tọa độ x,y của các tư thế tay được dự đoán.



Hình 9: Ví dụ khung xương của chuỗi hành động rót rượu: một trong những hành động có sai số trung bình cao nhất (43,3 mm) nhưng phương pháp chúng em áp dụng vẫn nhận diện được

Lời cảm ơn

Lời cảm ơn đầu tiên, chúng em xin bày tỏ lời cảm ơn sâu sắc tới Thầy TS Lê Văn Hùng đã tận tình hướng dẫn và giúp đỡ trong quá trình tìm hiểu, nghiên cứu và thực hiện đề tài

ngiên cứu khoa học. Dù thầy rất bận rộn với công việc giảng dạy, nghiên cứu khoa học nhưng Thầy luôn lắng nghe những vấn đề mà chúng em gặp phải, luôn động viên kịp thời và đưa ra những định hướng để chúng em oàn thiện kết quả nghiên cứu. Chúng em muốn bày tỏ lòng biết ơn đến Thầy và chúc Thầy sẽ đạt được nhiều thành công hơn nữa trong công việc, cũng như trong cuộc sống.

Tài liệu tham khảo

- [1] B. Doosti, S. Naha, M. Mirbagheri, D. J. Crandall, “*Hope-net: A graph-based model forhand-object pose estimation,*” in IEEE/CVF Conf. Computer Vision and PatternRecognition (CVPR)(IEEE, 2020), 66076616, 2020.
- [2] K. He, X. Zhang, S. Ren, J. Sun, “*Deep Residual Learning for Image Recognition,*” in Proceedings of the IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), 6607-6616, 2016.
- [3] G. Huang, S. Song, Y. Zheng, H. Liu., D. Li, “*GraphUNet: A Deep Generative Model for Graphs,*” arXiv:1905.05178 [cs.LG], 1-15, 2019.
- [4] J. Zou, W. Huang, H. Fan, X. Chu, “*PA-ResGCN: Part-Aware Recursive Graph Convolutional Network for 3D Hand Pose Estimation,*” in Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), 2020.
- [5] L. V. Duc, H. V. Nam, T. T. Nguyen, L. V. Hung, T. T. Hai, V. Hai, L. T. Lan, “*A Unified Deep Framework for Hand Pose Estimation and Dynamic Hand Action Recognition from First-Person RGB Videos,*”.
- [6] Welling, T. N. Kipf, “*Semi-supervised classification with graph convolutional networks,*” 2016.
- [7] D. Tang, J. Taylor, P. Kohli, C. Keskin, T.-K. Kim, J. Shotton, “*Opening the Black Box: Hierarchical Sampling Optimization for Hand Pose Estimation,*” IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), 2018.
- [8] G. Garcia-Hernando, S. Yuan, S. Baek, T.-K. Kim, “*First-Person Hand Action Benchmark with RGB-D Videos and 3D Hand Pose Annotations,*” in Imperial College London, 2018.
- [9] J. Deng, W. Dong, R. Socher, L.-J. Li, K. Li, L. F. Fei, “*ImageNet Large Scale Visual Recognition Challenge (ILSVRC),*” 2009.
- [10]G. Huang, Z. Liu, Kilian, Q. Weinberger, “*Densely Connected Convolutional Networks,*” in Proceedings of the IEEE Conference on Computer Vision and Pattern Recognition (CVPR), 2261-2269, 2017.
- [11]Bruna, J., Zaremba, W., Szlamand, L. Y., “*Spectral networks and locally connected networks on graphs,*” in In International Conference on Learning Representations (ICLR), 2014.
- [12]T. N. Kipf, E. Fetaya, K. C. Wang, M. Welling, R. Zemel, “*Neural Relational Inference for Interacting Systems,*” in in Proceedings of the 35th International Conference on Machine Learning, PMLR 80, Stockholm, Sweden, 2018.

MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ GIỜ HỌC VẼ TRANG TRÍ CHO TRẺ 5-6 TUỔI Ở TRƯỜNG MẦM NON TRUNG MÔN, HUYỆN YÊN SƠN, TỈNH TUYỀN QUANG

Hoàng Thị Thanh Chúc, Dương Thị Lệ,
Lê Thị Tuyết Trinh, Phạm Thị Thu Thủy
Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Tân Trào

Tóm tắt:

Bài viết nghiên cứu các biện pháp nâng cao hiệu quả giờ học vẽ trang trí cho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mầm non Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang. Sử dụng phương pháp quan sát, nghiên cứu thực tiễn, tra bảng phiếu hỏi, phỏng vấn, đàm thoại, xử lý số liệu. Từ đó, đưa ra những phân tích, nhận định và kết luận về thực trạng và đưa ra một số biện pháp nâng cao hiệu quả giờ học vẽ trang trí cho trẻ 5-6 tuổi.

Từ khóa: Biện pháp nâng cao, vẽ trang trí, hiệu quả giờ học vẽ.

SOME MEASURES TO IMPROVE THE EFFICIENCY OF DECORATE LEARNING TIMES FOR CHILDREN 5-6 YEARS OLD IN TRUNG MON KINDERGARTEN, YEN SON DISTRICT, TUYEN QUANG PROVINCE.

Abstract:

The article investigates measures to improve the effectiveness of decorative painting lessons for 5-6-year-old children at Trung Mon Kindergarten, Yen Son district, Tuyen Quang province. Using methods of observation, practical research, survey by questionnaire, interview, conversation, data processing. From there, make analyzes, comments and conclusions about the current situation and propose some measures to improve the effectiveness of decorative painting lessons for 5-6year olds.

Keywords: Advanced methods, decorative painting, effective drawing lessons.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hoạt động tạo hình là một phương tiện phát triển thẩm mỹ cho trẻ, là một trong những hoạt động hấp dẫn đối với trẻ mẫu giáo, nó giúp cho trẻ tìm hiểu và khám phá một cách sinh động những gì mà trẻ nhìn thấy trong thế giới xung quanh, những gì làm cho trẻ rung động mạnh mẽ và gây cho chúng những rung động xúc cảm tình cảm tích cực, trẻ dễ bị lôi cuốn trước những cảnh vật có nhiều màu sắc, hay một bức tranh sống động.

Hoạt động tạo hình đóng vai trò quan trọng trong chương trình giáo dục trẻ ở trường mầm non. Đó là một trong những hoạt động có đầy đủ điều kiện để đảm bảo sự tác động đồng bộ lên mọi mặt phát triển của trẻ vì đạo đức, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành các phẩm chất, kỹ năng ban đầu của con người như một thành viên của xã hội biết tích cực, sáng tạo.

Hoạt động tạo hình phát triển ở trẻ khả năng quan sát, trí tưởng tượng sáng tạo, khả năng phối hợp giữa mắt và tay, hoàn thiện những kỹ năng cơ bản (vẽ, nặn, xé dán, cắt).

Ngày nay trong các trường mầm non, việc giáo dục thẩm mỹ cho trẻ đều phát triển một cách toàn diện và luôn được coi trọng và phát triển. Cùng với hoạt động âm nhạc, kịch... thì hoạt động tạo hình trong các trường mầm non là hoạt động nghệ thuật có tác dụng giáo dục thẩm mỹ, nó giúp trẻ thể hiện tình cảm, suy nghĩ giống như giao tiếp bằng lời nói hay cử chỉ.

Giáo dục mầm non nhằm mục tiêu giúp trẻ phát triển toàn diện cả về thể chất, trí tuệ, tình cảm, thẩm mỹ. Bước đầu giúp trẻ hình thành nhân cách và chuẩn bị cho trẻ vào lớp một. Hình thành và phát triển cho trẻ những chức năng tâm sinh lý, năng lực và phẩm chất mang tính nền tảng. Rèn luyện những kỹ năng cần thiết để phù hợp với từng lứa tuổi của trẻ. Khai dậy và phát triển tối đa những khả năng vốn có, đặt nền tảng vững chắc cho việc học tập ở những bậc học tiếp theo và cho việc học tập suốt đời của trẻ.

Trong trường mầm non thì mục đích của việc hoạt động tạo hình là một trong những dạng hoạt động đặc trưng gần gũi và hấp dẫn đối với trẻ. Đặc biệt trong giờ học vẽ trang trí trẻ thích tự tay trang trí được một cái gì đó dù các hình thức còn đơn giản như trang trí hoa lá vào hình tròn, hình vuông... hay trang trí ngôi nhà... nhưng mang lại cho trẻ cảm xúc thực sự khi tạo ra được một sản phẩm.

Vẽ trang trí giúp trẻ nâng cao khả năng quan sát và trí tưởng tượng. Học vẽ trang trí khác với các môn khoa học khác, nếu như môn khoa học kết quả phải đúng cho dù có nhiều phương pháp dẫn đến một kết quả đó, còn đối với tạo hình việc vẽ trang trí cùng một đề tài nhưng mỗi trẻ lại tạo ra những sản phẩm khác nhau, cách thể hiện khác nhau vì mỗi trẻ đều có những quan sát, suy nghĩ và cảm xúc khác nhau. Vẽ trang trí ở hoạt động tạo hình của trẻ nằm ở mục tiêu phát triển thẩm mỹ giúp trẻ thỏa sức sáng tạo.

Trên thực tế, chương trình giáo dục mầm non hiện nay việc tổ chức hoạt động tạo hình có những điểm mới trong cấu trúc của chương trình cho thấy, chương trình được xây dựng theo hướng đổi mới giúp cho giáo viên có cái nhìn tổng thể về những gì trẻ được phát hiện và được tác động đồng bộ phù hợp với độ tuổi của trẻ, để giúp trẻ phát triển một cách toàn diện. Nội dung của chương trình cho thấy, việc phân nội dung theo độ tuổi sẽ giúp cho giáo viên và nhà quản lý dễ dàng thấy các mức độ khác nhau, các nội dung phù hợp với mỗi độ tuổi. Qua đó giúp cho giáo viên chủ động, linh hoạt hơn trong việc thực hiện nội dung chương trình, tích hợp với các lĩnh vực theo các chủ đề phù hợp với độ tuổi của trẻ [2,3].

Vì những lí do trên, chúng tôi lựa chọn đề tài: *“Một số biện pháp nâng cao hiệu quả giờ học vẽ trang trí cho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mầm non Trung Môn, huyện Yên Sơn, tỉnh Tuyên Quang”* làm đề tài nghiên cứu.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp quan sát

Được sử dụng để quan sát những hoạt động trong giờ học vẽ trang trí của trẻ. Từ đó đưa ra một số biện pháp nâng cao hiệu quả giờ học vẽ trang trí cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

2.2. Phương pháp phỏng vấn

Sử dụng phương pháp phỏng vấn để phỏng vấn cán bộ quản lí, giáo viên, học sinh về hoạt động vẽ trang trí của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

2.3. Phương pháp đàm thoại

Trò chuyện với giáo viên, học sinh và phụ huynh về hoạt động vẽ trang trí của trẻ 5-6 tuổi.

2.4. Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi (Anket)

Sử dụng bảng hỏi để thu thập ý kiến giáo viên về hoạt động vẽ trang trí của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

2.5. Phương pháp thực nghiệm.

Tổ chức thực nghiệm áp dụng một số biện pháp nâng cao hiệu quả giờ học vẽ trang trí cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi.

2.6. Phương pháp phân tích sản phẩm

Phân tích sản phẩm trước và sau khi thực nghiệm để đánh giá kết quả.

2.7. Phương pháp thống kê toán học

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Thực trạng hiệu quả giờ học vẽ trang trí của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi tại Trường Mầm non Trung Môn

Để nắm được hiệu quả giờ học vẽ trang trí của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong thực tế hiện nay, chúng tôi đã tiến hành quan sát dự giờ 4 tiết vẽ trang trí ở 4 lớp mẫu giáo 5-6 tuổi tại Trường Mầm non Trung Môn.

Chúng tôi tiến hành nghiên cứu thực trạng này như sau: Theo dõi, quan sát quá trình chuẩn bị những điều kiện cần thiết cho tiết học, phương pháp tổ chức tiết học của giáo viên; đánh giá hứng thú và chất lượng bài vẽ trang trí của trẻ theo các tiêu chí đã đề ra từ đó tổng kết và đánh giá hiệu quả của giờ học.

Bảng 3.1: Khái quát về các giờ học vẽ trang trí trong nghiên cứu thực trạng ở trường Mầm non Trung Môn

STT	Tên lớp	Nội dung trang trí	Giáo viên dạy chính
1	5-6 tuổi C1	Vẽ trang trí khăn mặt của bé	Nguyễn Thị Phương Nga, Ma Thị Hòa
2	5-6 tuổi C2	Vẽ trang trí khăn tay	Nhữ Thị Phương, Nguyễn Hồng Điệp
3	5-6 tuổi C3	Vẽ trang trí khăn mặt của bé	Hà Thị Thu Hằng, Nguyễn Hồng Hải
4	5-6 tuổi C4	Vẽ trang trí khăn tay	Phạm Thị Phương Thảo, Nguyễn Thị Huyền

Sau quá trình khảo sát 4 tiết học chỉ vẽ trang trí của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi tại Trường Mầm non Trung Môn tôi thu được kết quả như sau:

- Về chuẩn bị của giáo viên và cán bộ quản lí

Chúng tôi quan sát các việc làm để chuẩn bị cho tiết học vẽ trang trí của giáo viên trước khi tiết học diễn ra một tuần tất cả giáo viên đều có ý thức chuẩn bị cho tiết học nhưng chủ yếu tập trung vào việc chuẩn bị vật liệu cho trẻ vẽ, học hỏi kinh nghiệm của các lớp khác. Ở 4 tiết học này, chỉ có tiết của lớp... là giáo viên chú ý đến biện pháp cho trẻ quan sát các hình minh họa, những bài vẽ của trẻ năm trước, quan sát môi trường thiên nhiên - xã hội quanh sân trường để cung cấp những biểu tượng cần thiết cho trẻ làm bài. Quá trình quan sát cho thấy ở cả 4 tiết học trẻ đều không được tham gia vào hoạt động trang trí trường, lớp, đồ dùng,...

Về quá trình tổ chức giờ học vẽ trang trí

Về nguyên vật liệu thì cả 4 giáo viên dạy chính đều có sự chuẩn bị tốt (vở tạo hình, bút sáp màu), đảm bảo được cấu trúc tiết học vẽ trang trí: Hướng dẫn quan sát, trang trí, tổ chức cho trẻ vẽ và nhận xét đánh giá sản phẩm. Đồ dùng trực quan cần thiết được giáo viên chuẩn bị và quan tâm đúng mức. Giáo viên chưa tận dụng được những vật dụng trong cuộc sống (có tính trang trí) cho trẻ quan sát mà chỉ hình mẫu trang trí (do giáo viên vẽ) cho trẻ quan sát. Khi quan sát chúng tôi nhận thấy, quá trình tri giác sự vật để hình thành biểu tượng chính xác về đối tượng miêu tả thì giáo viên ít chú ý tới mà quan tâm đến quá trình thể hiện, miêu tả đối tượng. Đặc biệt là giáo viên cũng chỉ nhận xét qua loa bài vẽ của trẻ mà chưa chú ý nhấn mạnh những đặc điểm thẩm mỹ trong sản phẩm, chưa tạo được tâm thế phấn khởi, chờ đợi những giờ học tiếp theo của trẻ.

Kết quả hoạt động của trẻ

Trong quá trình dự giờ 4 tiết học vẽ trí của trẻ, chúng tôi tổng hợp lại để có được kết quả chung cho cả 4 tiết học và đưa ra đánh giá chung về kết quả đạt được trong các giờ học vẽ trang trí của trẻ 5 - 6 tuổi ở Trường Mầm non Trung Môn.

Trong 4 tiết học vẽ trang trí với 128 lượt trẻ tham gia học và kết quả đạt được như sau:

- Về kết quả bài vẽ

Chúng tôi nhận thấy việc phân tích đánh giá bài vẽ của trẻ chỉ có một số ít trẻ là thực hiện bài vẽ rất tốt, thể hiện hình vẽ rõ ràng, mảng trang trí cân đối hài hòa và sử dụng màu sắc rực rỡ phù hợp với đối tượng miêu tả. Trẻ thường chỉ dừng lại ở mức sao chép bài mẫu của cô một cách máy móc, chưa thể hiện được màu sắc phù hợp. Vẫn còn nhiều trẻ chưa tạo được bố cục cho bài vẽ của mình thậm trí không có được kĩ năng cơ bản trong quá trình vẽ trang trí. Vì vậy trẻ chưa thực hiện tốt nhiệm vụ trong giờ học vẽ trang trí của mình.

Bảng 3.2. Kết quả bài vẽ của trẻ trong các giờ học vẽ trang trí ở Trường Mầm non Trung Môn

Tổng số trẻ	Mức độ							
	Số trẻ	T%	Số trẻ	K%	Số trẻ	TB%	Số trẻ	Y%
128	17	13,28	50	39,06	53	41,40	8	6,25

Với những kết quả thu được như trên, hiệu quả của các giờ học vẽ trang trí 5-6 tuổi ở Trường Mầm non Trung Môn cụ thể như sau:

Bảng 3.3. Kết quả giờ học vẽ trang trí của trẻ MG 5-6 tuổi - Trường Mầm non Trung Môn

	Tiêu chí			Hiệu quả giờ học
	Mức độ đánh giá	Tỉ lệ (%)	Số trẻ	
Bố cục	T	15,64	20	TB
	K	35,28	45	
	TB	46,13	59	
	Y	2,95	4	
Họa tiết	T	10,74	14	TB
	K	37,86	48	
	TB	44,23	57	
	Y	7,17	9	
Màu sắc	T	18,45	24	TB
	K	30,67	39	
	TB	43,13	55	
	Y	7,75	10	

-Về kết quả giờ học

Qua dự giờ 4 tiết học vẽ trang trí chúng tôi đánh giá như sau: không có giờ đạt loại tốt, 10% đạt loại khá, 90% đạt loại trung bình và không có giờ yếu. Nhìn chung hiệu quả giờ học vẽ trang trí của trẻ 5 – 6 tuổi trường MN Trung Môn còn ở mức thấp.

3.2. Đánh giá kết quả thực nghiệm

Thông qua khảo sát hiệu quả 02 tiết học vẽ trang trí của trẻ MG 5 – 6 tuổi ở cả hai lớp ĐC và TN, mỗi lớp có 32 trẻ. Chúng tôi đã tổng hợp kết quả đạt được của mỗi lớp và thu được kết quả sau:

Đề tài 1: Trang trí hoa lá trên đường điềm

Đề tài 2: Trang trí cái đĩa xinh xắn

3.2.1 Kết quả đầu vào

* Đề tài 1: Trang trí hoa lá trên đường điềm

Cả hai lớp ĐC và TN sau khi chúng tôi quan sát giờ học này cho thấy: giáo viên đều chuẩn bị nguyên vật liệu như vở tạo hình, búp sáp màu và tranh ảnh mẫu cho trẻ quan sát cho cả hai lớp. Ban đầu khi trẻ nhìn thấy bức tranh thì rất thích thú và hào hứng. Nhưng giáo viên chưa phân tích mẫu rõ ràng nên trẻ chưa thấy được cách thể hiện màu sắc trong tranh. Vì vậy trẻ gặp phải khó khăn trong việc phân chia bố cục, màu sắc và họa tiết. Đa số trẻ chỉ vẽ được họa tiết theo cách nhắc lại và xen kẽ, không thể hiện được mối quan hệ không gian giữa chúng. Vẫn còn tình trạng chưa vẽ màu cho bài trang trí, bố cục lộn xộn, chưa đạt được yêu cầu cơ bản của bài vẽ trang trí đường điềm ở nhiều trẻ. Từ đầu đến cuối quá trình hoạt động chỉ còn ít trẻ tỏ ra hào hứng, say sưa. Nhiều trẻ chỉ tỏ ra hào hứng với hoạt động mà chúng thích như: thích xem tranh mẫu, thích thể hiện, miêu tả đối tượng, lựa chọn bài mình thích và nhận xét, ... Vì vậy, tiết học chưa được sôi nổi, vui vẻ và hào hứng. Nguyên nhân là do việc cho trẻ tri giác đối tượng kĩ càng để trẻ biết được chính xác và cụ thể về đối tượng miêu tả giáo viên chưa thực sự quan tâm đến và chưa có được những biện pháp thích hợp để kích thích và phát triển khả năng sáng tạo của trẻ.

Kết quả cụ thể được thể hiện qua bảng 3.1:

Bảng 3.4. Kết quả đạt được của trẻ trong giờ học vẽ “trang trí hoa lá trên đường điềm” (TTN)

Lớp	Tổng số	Kết quả bài vẽ			
		T (%)	K (%)	TB (%)	Y (%)
ĐC	32	3,12	37,5	53,13	6,25
TN	32	3,12	34,37	53,13	9,38

Kết quả đạt được của hai lớp ĐC và TN thông qua kết quả thống kê ở bảng trên cho thấy là tương đương nhau. Trẻ ở mức độ trung bình và yếu đạt tỉ lệ cao, ở mức tốt và khá đạt tỉ lệ rất thấp. Bài vẽ của trẻ con yếu về khả năng trang trí, cách phân chia bố cục, họa tiết nghèo nàn. Mức độ đạt được của trẻ chỉ ở mức trung bình, mặc dù các giáo viên cho rằng đây là tiết học dễ thực hiện nhiệm vụ đối với trẻ.

*** Đề tài 2: Trang trí cái đĩa xinh xắn**

Qua quá trình khảo sát đề tài trang trí cái đĩa xinh xắn, các giáo viên đều cho rằng loại đề tài này khó đối với trẻ khiến kết quả vẽ đạt mức thấp.

Giáo viên đã tiến hành trao đổi, đàm thoại về mẫu vẽ trang trí trong giờ học. Nhưng chưa sử dụng câu hỏi khắc sâu về hình mẫu cho trẻ mà chỉ sử dụng câu hỏi yêu cầu trẻ miêu tả, liệt kê. Dẫn đến nhiều trẻ quên nhiệm vụ của mình chuyển sang vẽ những gì trẻ thích hoặc là đùa nghịch, làm việc riêng.

Trẻ thiếu tính sáng tạo trong bài vẽ của mình. Trẻ chỉ vẽ lại mẫu mà cô giáo vẽ hoặc mẫu trong vở tạo hình, việc vẽ của trẻ còn chưa đạt yêu cầu như: Bố cục lỏng lẻo, chưa logic; họa tiết không sắp xếp theo một qui tắc nào; màu sắc không thống.

Bảng 3.5. Kết quả đạt được của trẻ trong giờ học vẽ “trang trí cái đĩa xinh xắn” (TTN)

Lớp	Tổng số	Kết quả bài vẽ			
		T (%)	K (%)	TB (%)	Y (%)
ĐC	32	6,25	34,37	46,88	12,5
TN	32	3,12	31,25	56,25	9,38

Ở hai lớp ĐC và TN cho thấy về kết quả bài vẽ của trẻ, chủ yếu là ở mức độ trung bình và yếu chiếm trên 50%, còn mức độ tốt và khá đạt tỷ lệ chỉ dưới 50%, đặc biệt tỷ lệ tốt đạt được rất thấp.

Từ những kết quả thu được ở 02 tiết học trên, chúng tôi có nhận xét như sau:

Kết quả bài vẽ đạt được của trẻ ở hai lớp ĐC và TN thì tỉ lệ tốt và khá ở mức độ thấp, ngược lại, tỉ lệ trung bình và thấp chiếm mức độ cao.

Bài vẽ của trẻ còn đơn điệu, rập khuôn và còn thiếu tính sáng tạo.

Về kết quả đạt được ở hai lớp có sự chênh lệch không đáng kể.

Kết quả bài vẽ đạt được của hai lớp mà chúng tôi tổng hợp cho thấy hiệu quả của các giờ học vẽ trang trí của trẻ MG 5 – 6 tuổi trong quá trình thực nghiệm khảo sát (hay TTN).

Bảng 3.6. So sánh hiệu quả giờ học vẽ trang trí của trẻ lớp ĐC và TN (TTN)

Mức độ		Nhóm TN			Nhóm ĐC		
		Bố cục	Họa tiết	Màu sắc	Bố cục	Họa tiết	Màu sắc
Tốt	SL	5	4	6	4	6	7
	%	15,62	12,5	18,75	12,5	18,75	21,87
Khá	SL	11	9	10	8	9	10
	%	34,37	28,12	31,25	25	28,12	31,25

TB	SL	15	15	14	17	16	13
	%	46,87	46,87	43,75	53,12	50	40,63
Yếu	SL	1	4	2	3	1	2
	%	3,12	12,5	6,25	9,37	3,12	6,25
TBC		2,62	2,4	2,62	2,4	2,62	2,68
		2,55			2,57		

Với bảng trên chúng tôi nhận thấy rằng:

Về bố cục: Bài vẽ trang trí của trẻ khi tham gia HĐ học vẽ trang trí ở lớp TN là 2,62 còn nhóm ĐC là 2,4.

Về họa tiết: Qua các bài vẽ trang trí của trẻ khi tham gia HĐ học vẽ trang trí ở nhóm TN là 2,4 còn nhóm ĐC là 2,62 .

Về màu sắc: Các bài vẽ trang trí của trẻ khi tham gia HĐ học vẽ trang trí ở lớp ĐC là 2,68 còn lớp TN là 2,62.

Tóm lại, dựa trên 3 tiêu chí và thang đánh giá hiệu quả giờ học vẽ trang trí cho trẻ MG 5-6 tuổi thông qua HĐ vẽ trang trí, chúng tôi thấy hiệu quả giờ học vẽ trang trí cho trẻ thông qua HĐ học vẽ trang trí ở cả 2 nhóm là tương đương nhau với trung bình chung nhóm TN là 2,55 và nhóm ĐC là 2,57, chỉ số chênh lệch là 0,02 là chỉ số an toàn, chấp nhận được.

3.2.2. Kết quả đầu ra

Đề tài 1: Trang trí hoa lá trên đường đi

*** Lớp ĐC**

Giáo viên chỉ cho trẻ quan sát mẫu do cô vẽ mà không tìm các mẫu mới để trẻ quan sát khiến trẻ nhàm chán không tập trung vào đối tượng quan sát. Quá trình cô vẽ mẫu kéo dài thời gian nên làm giảm sự thích thú của trẻ. Trong khi thực hiện bài vẽ trang trí của mình, nhiều trẻ đã không tập trung, không tích cực thực hiện nhiệm vụ. Cô giáo chưa sử dụng nhiều biện pháp động viên, khích lệ trẻ thực hiện nhiệm vụ sản phẩm của trẻ tạo ra vẫn mang tính máy móc, rập khuôn theo một mẫu vẽ của cô và không có sự đổi mới. Bố cục trang trí lộn xộn, không theo trình tự nhất định, phần ít trẻ vẫn chưa tạo được bố cục cho bài vẽ trang trí của mình. Qua quan sát chúng ta có thể nhận thấy, trẻ ít chú ý vào hoạt động và cũng không thích thú để tạo ra sản phẩm hoạt động của mình.

*** Lớp TN**

Giáo viên cho trẻ quan sát, tìm hiểu những sản phẩm trang trí như: bảng bé ngoan, khung ảnh, rèm cửa, quần áo... trước khi bước vào giờ học. Sau đó, trẻ được quan sát tranh mẫu, cùng giáo viên phân tích kỹ lưỡng về họa tiết, màu sắc, bố cục của trang mẫu để trẻ dễ dàng nắm bắt.

Tiếp đến, giáo viên làm mẫu, hướng dẫn trẻ vẽ trang trí theo trình tự các thao tác, qua đó trẻ có thể nắm được các kỹ năng vẽ trang trí cần thiết để hoàn thành tác phẩm thể hiện qua việc trẻ có thể trả lời tất cả các câu hỏi của cô đưa ra về trình tự các thao tác (trẻ trả lời đến đâu, cô thực hiện mẫu đến đó).

Sử dụng các biện pháp “*Thi đua*” để tạo cho trẻ sự hăng hái và tính tích cực hoạt động trong quá trình thực hiện nhiệm vụ: Trẻ hào hứng tích cực vẽ với tinh thần thoải mái, vui tươi tích cực tham gia vào hoạt động và thực hiện bài vẽ một cách say sưa.

Giáo viên tích cực động viên, khuyến khích những trẻ còn yếu đưa ra những biện pháp hướng dẫn kịp thời cho trẻ giúp trẻ phát huy tốt khả năng của mình. Đối với những trẻ khá cô giáo hướng dẫn trẻ cổ vũ cho trẻ vẽ thêm các họa tiết mới để làm sinh động, hấp dẫn bài vẽ của mình.

Bài vẽ của trẻ đã thể hiện được sự phong phú về họa tiết và màu sắc. Trẻ không chỉ vẽ theo mẫu vẽ của cô mà còn biết sáng tạo và vẽ theo ý tưởng của mình. Bởi thế bài vẽ của trẻ xuất hiện nhiều loại họa tiết khác nhau có sự đan xen và kết hợp bởi nhiều họa tiết như: Các kiểu hoa, lá, con vật, hình hình học. Trẻ đã biết sử dụng màu sắc hợp lí vào bài của mình màu sắc trẻ thể hiện sáng hơn, rõ ràng hơn và phù hợp với bài vẽ trang trí của mình.

Quá trình quan sát tiết học, chúng tôi đánh giá kết quả hoạt động của trẻ như sau:

Bảng 3.7. Kết quả đạt được của trẻ trong giờ học vẽ “Trang trí hoa lá trên đường điem” (STN)

Lớp	Tổng số	Kết quả bài vẽ			
		T (%)	K (%)	TB (%)	Y (%)
ĐC	32	5,84	26,52	54,28	13,36
TN	32	19,88	55,63	20,14	4,35

Ở giờ học này, kết quả bài vẽ của trẻ ở 2 lớp TN và ĐC có sự thay đổi rõ rệt: kết quả lớp TN cao hơn lớp ĐC. Ở lớp TN tỉ lệ bài vẽ đạt giỏi và khá tăng, tỉ lệ bài vẽ trung bình và yếu cũng giảm dần. Đa phần bài vẽ của trẻ đạt mức khá (55,63%), bài vẽ ở mức trung bình giảm từ 54,28% xuống còn 20,14%. Nhìn chung kết quả bài vẽ của trẻ đã được nâng lên rõ rệt.

Đề tài 2: Trang trí cái đĩa xinh xắn

*** Ở lớp ĐC**

Nhìn chung tiết học này cũng giống như các tiết học khác kết quả của giờ học vẫn tương tự như trong thực nghiệm khảo sát đã nêu. Trẻ không tích cực tham gia tiết học, giáo viên chưa áp dụng những biện pháp phù hợp vào tiết học cho trẻ khiến cho lớp học thiếu sự sôi nổi. Mẫu vật mà cô cho trẻ quan sát chưa có sự đổi mới, hấp dẫn giáo viên vẫn sử dụng vật mẫu cũ cho trẻ quan sát làm mất sự tò mò của trẻ. Các vật mẫu mà cô đưa ra không phù hợp với đặc điểm trang trí và yêu cầu thẩm mỹ của trẻ như: hình trang trí trừu tượng cả về màu sắc và họa tiết, đĩa có hoa văn không rõ nét trẻ khó tri giác và cảm nhận hình ảnh. Đa

số trẻ chưa nắm rõ về cách thức trang trí hình tròn nên việc thể hiện bài vẽ là khó khăn đối với trẻ. Ở giữa và cuối tiết học, phần lớn trẻ tỏ ra mệt mỏi, uể oải với hoạt động vì vậy trẻ chưa hoàn thành bài vẽ của mình và quá trình nhận xét kết quả bài vẽ của trẻ rời rạc, buồn tẻ. Bài vẽ của trẻ chưa có sự đổi mới còn thể hiện sự rập khuôn, bố cục lỏng lẻo không có sự gắn kết và chưa đạt được hiệu quả thẩm mỹ.

* Ở lớp TN

Trước tiết học giáo viên tổ chức cho trẻ quan sát, tri giác các đồ vật gần gũi quen thuộc trong cuộc sống là sản phẩm của nghệ thuật trang trí như: Hình tròn trên viên gạch hoa, tấm lót ấm chén, khay đựng chén, khăn trang trí bàn uống nước, hoa văn trên rèm cửa, hoa văn trên cánh cửa ở trước tiết học để trẻ nhớ lại những biểu tượng về các đồ vật mà nó đã được tri giác trong thực nghiệm hình thành để áp dụng vào bài vẽ của mình.

Vào đầu giờ học, giáo viên cho trẻ quan sát mẫu là hình tròn trang trí có dạng hình cái đĩa với bố cục màu sắc trang trí hấp dẫn, sinh động hấp dẫn trẻ giúp trẻ tri giác và hình thành khả năng vẽ trang trí; họa tiết được thể hiện theo một cách trình tự nhất định có sự đan xen nhưng không làm rối mắt người nhìn. Cô cùng trẻ phân tích kỹ đặc điểm của tranh mẫu, hướng dẫn trẻ vẽ trang trí, sắp xếp bố cục, họa tiết, màu sắc sao cho hợp lí với bài của mình

Giáo viên sử dụng các tình huống để kích thích sự tích cực hoạt động cho trẻ, từ đó giúp trẻ hoạt động tích cực hoàn thành công việc của mình một cách chủ động tích cực, tránh cho trẻ có cảm giác nhàm chán và bỏ dở bài vẽ của mình.

Trong quá trình trẻ thực hiện nhiệm vụ, giáo viên chú ý đến từng trẻ quan sát trẻ thực hiện nhiệm vụ để kịp thời giúp đỡ, động viên trẻ. Trẻ nào còn yếu hay chưa thực hiện được cô chú ý quan tâm, giúp đỡ trẻ nhiều hơn để trẻ hoàn thành bài vẽ.

Qua quá trình quan sát cho thấy, giờ học diễn ra sinh động, hấp dẫn trẻ. Trẻ thích thú với các hoạt động trong tiết học, tích cực tìm kiếm và thể hiện các phương tiện biểu cảm trong quá trình thể hiện và hoàn thành bài vẽ của mình một cách đẹp nhất.

Bài vẽ trang trí của trẻ có tiến bộ khá rõ ràng: Phần lớn số trẻ đã thực hiện được toàn bộ bài vẽ của mình thể hiện được bố cục chặt chẽ, tạo tính nhịp điệu trong bài vẽ trang trí; tính sao chép, rập khuôn giảm hẳn so với TTN. Trẻ vẽ và tô màu mịn, gọn gàng có sự hài hòa về màu sắc có tính biểu cảm thể hiện trong từng bài vẽ trang trí.

Kết quả đạt được của trẻ trong giờ học này được thể hiện trong bảng sau:

Bảng 3.8. Kết quả đạt được của trẻ trong giờ học vẽ “Trang trí cái đĩa xinh xắn” (STN)

Lớp	Tổng số	Kết quả bài vẽ			
		T (%)	K (%)	TB (%)	Y (%)
ĐC	32	8,25	36,67	48,65	6,43
TN	32	18,26	47,35	32,88	1,51

Từ bảng 3.6 chúng ta nhận thấy rằng, kết quả bài vẽ ở lớp TN đã được nâng cao rõ rệt so với lớp ĐC. Tỷ lệ trẻ đạt tốt, khá tăng cao chiếm phần lớn trong tổng số trẻ (giỏi tăng từ 8,25% lên là 18,26%), tỷ lệ trẻ yếu giảm xuống còn 1,51%.

Sau kết quả thực nghiệm của 2 tiết trên, chúng tôi có nhận xét như sau:

Một số biện pháp sư phạm mà chúng tôi đã áp dụng vào thực nghiệm giáo viên đều hiểu được vai trò, tác dụng, và chủ động sử dụng linh hoạt các biện pháp đó.

Ở lớp TN các tiết học riễn ra rất nhẹ nhàng, thoải mái phù hợp với đặc điểm việc dạy học ở MG và tâm lý của trẻ MG 5 – 6 tuổi.

Ở lớp TN trẻ tích cực hoạt động hơn trong suốt tiết học.

Trẻ nắm bắt được nhiệm vụ của mình dễ dàng và cụ thể hơn trong giờ học.

Bài vẽ trang trí của trẻ được nâng cao hơn về chất lượng, bài vẽ thể hiện sự phong phú, đa dạng về họa tiết và màu sắc.

Chúng tôi đã tổng hợp được các kết quả mà trẻ đạt được để đánh giá hiệu quả giờ học của lớp ĐC và TN:

Chúng ta thấy, kết quả bài vẽ của lớp ĐC và lớp TN có sự thay đổi rõ rệt: Sau TN hiệu quả giờ học vẽ trang trí của trẻ ở lớp TN cao hơn lớp ĐC, lớp TN đạt 2/2 tiết khá chiếm tỷ lệ 100% và lớp ĐC đạt 2/2 tiết đạt trung bình chiếm tỷ lệ 100%. ở lớp TN tỷ lệ trẻ đạt trung bình và yếu giảm, tỷ lệ tốt và khá tăng lên, đặc biệt tỷ lệ khá tăng rất cao. Điều này tạo nên sự thay đổi rất lớn về hiệu quả của giờ học vẽ trang trí của trẻ ở lớp STN.

Bảng 3.9. So sánh hiệu quả giờ học vẽ trang trí của trẻ lớp ĐC và TN (STN)

Mức độ		Nhóm TN			Nhóm ĐC		
		Bố cục	Họa tiết	Màu sắc	Bố cục	Họa tiết	Màu sắc
Tốt	SL	10	8	10	5	6	5
	%	31,25	25	31,25	15,62	18,75	15,62
Khá	SL	17	18	19	11	10	12
	%	53,13	56,25	59,38	34,37	31,25	37,5
TB	SL	5	6	3	15	14	14
	%	15,62	18,75	9,37	46,87	43,75	43,75
Yếu	SL	0	0	0	1	2	1
	%	0	0	0	3,12	6,25	3,13
TBC		3,15	3,06	3,12	2,62	2,62	2,65
		3,11			2,63		

Nhìn vào bảng trên, ta thấy rõ độ chênh lệch của 2 nhóm TN và ĐC.

Cụ thể:

- Về bố cục bài vẽ của trẻ khi tham gia HĐ vẽ trang trí số trẻ biết cách sắp xếp hình mảng, họa tiết, màu sắc ở nhóm TN với mức tốt và khá đã tăng lên đáng kể (T: 31,25%, K: 53,13%), tỷ lệ này ở nhóm ĐC tốt là 15,62%, khá là 34,37%. Mức độ trung bình ở nhóm TN đã giảm còn 15,62% số trẻ này đã sắp xếp được theo các hình thức của bố cục nhưng chưa ổn định, không còn trẻ yếu. Tỷ lệ trung bình ở nhóm ĐC còn khá cao (46,87%), vẫn còn 3,12% số trẻ chưa biết cách sắp xếp các hình mảng, họa tiết, màu sắc.

- Về họa tiết của bài vẽ khi trẻ tham gia HĐ vẽ trang trí cũng đã tăng lên ở mức độ tốt (25%) và khá (56,25%), trẻ đã vẽ được những họa tiết đơn giản, đa dạng, phong phú, họa tiết đẹp, nét vẽ đều, tròn và mềm, sinh động ngộ nghĩnh, ở nhóm ĐC tỷ lệ tốt là 18,75% và khá là 31,25%. Một số trẻ chỉ vẽ được họa tiết mẫu của cô, các họa tiết vẽ còn cứng, chưa đều nằm ở mức độ trung bình nhóm TN đã giảm đi đáng kể chỉ còn 18,75% và không còn trẻ yếu, còn ở nhóm ĐC mức độ trung bình đạt 43,75%, vẫn còn 6,25% tỷ lệ yếu.

- Về màu sắc bài vẽ của trẻ khi tham gia HĐ vẽ trang trí ở nhóm TN đã tăng lên tỷ lệ tốt là 31,25% và khá (59,38%), đa số trẻ đã biết sử dụng màu theo ý thích, vẽ màu có đậm có nhạt, màu sắc đa dạng, màu vẽ gọn gàng và đều màu..., còn ở nhóm ĐC tỷ lệ tốt chỉ đạt 15,62%, tỷ lệ khá đạt 37,5%. Nhóm TN còn 9,37% số trẻ sử dụng màu tùy tiện, thiếu sự tươi sáng, vẽ màu không đều,... chỉ đạt mức trung bình, nhưng nhóm ĐC vẫn còn tới 43,75%. Số trẻ yếu ở nhóm ĐC còn 3,13%, còn nhóm TN thì không còn trẻ nào.

Điểm TB đạt được ở nhóm TN là 3,11; nhóm ĐC là 2,63, độ chênh lệch là 0,48. Với kết quả này là hoàn toàn khả quan để khẳng định tính đúng đắn của biện pháp mà chúng tôi đề xuất để nâng cao hiệu quả nâng cao giờ học vẽ trang trí cho trẻ 5 – 6 tuổi trường Mầm non Trung Môn.

3.2.3. So sánh kết quả đạt được trong các tiết học vẽ trang trí ở TTN và STN

Chúng tôi tiết hành so sánh kết quả đạt được như sau:

*** Về kết quả bài vẽ**

- Ở lớp ĐC

Sự chênh lệch giữa TTN và STN qua kết quả ở 2 đề tài không đáng kể. Bài vẽ của trẻ vẫn mang tính rập khuôn, chưa có tính sáng tạo, nhiều trẻ chưa tạo được bố cục cho bài vẽ của mình, họa tiết còn nghèo nàn, màu sắc chưa được rõ nét. Về kết quả bài vẽ trang trí ở lớp ĐC được đánh giá cụ thể như sau: STN không có sự thay đổi về kết quả bài vẽ của trẻ ở mức giỏi không thay đổi nhiều, mức khá tăng lên ở cả 2 đề tài nhưng tỉ lệ tăng thấp (dưới 3%), mức trung bình thể hiện sự không đồng đều (đề tài 1 giảm 6,65%, đề tài 2 tăng 1,15%), mức yếu vẫn giữ nguyên và có sự chênh lệch nhẹ.

Qua đó, có thể đánh giá về phương pháp tổ chức của cô chưa có sự thay đổi, thiếu linh hoạt, chưa có sáng tạo mới trong mỗi lần dạy. Vì vậy, kết quả bài vẽ TTN và STN có sự thay đổi không đáng kể.

- Ở lớp TN

Bài vẽ của trẻ ở cả 2 đề tài trang trí TTN và STN có sự chênh lệch khá lớn, hầu hết là đẹp, ngộ nghĩnh hơn rất nhiều. Đa số trẻ tạo được bố cục trang trí tương đối chặt chẽ, họa tiết và màu sắc thì phong phú hơn. Chúng tôi đánh giá và tổng hợp cụ thể kết quả bài vẽ của trẻ như sau: STN tỉ lệ bài vẽ của trẻ ở mức yếu giảm đi nhiều có một đề tài không có trẻ yếu nào, còn 1 đề tài còn lại thì giảm đi khá nhiều (từ 9,38% còn 4,35%). Mức khá tăng lên rất cao (đề tài 1 tăng 29,87%, đề tài 2 tăng 21,26%), mức trung bình cũng giảm đi nhiều.

Như vậy, kết quả bài vẽ STN có sự thay đổi rõ nét, bài vẽ của trẻ đạt tốt và khá tăng lên đáng kể. Chứng tỏ vai trò của một số biện pháp sư phạm được đề xuất và áp dụng vào tổ chức các hoạt động vẽ trang trí cho trẻ 5 – 6 tuổi trường MN Trung Môn có tính khả thi.

4. KẾT LUẬN

Hoạt động vẽ trang trí là một hoạt động tạo hình được trẻ mẫu giáo thích thú vì nó gắn liền với cuộc sống, học tập và vui chơi của trẻ. Các giờ học vẽ trang trí có tác dụng phát triển trí tuệ, thẩm mỹ, đạo đức, thể chất cho trẻ và giúp trẻ ứng dụng hiệu quả vào sinh hoạt hằng ngày, có ảnh hưởng tích cực đến hoạt động bồi dưỡng tình cảm của trẻ. Giúp trẻ phát huy tốt khả năng sáng tạo, biết cảm thụ cái đẹp hình thành thị hiếu và cảm xúc nghệ thuật cho trẻ.

Hiệu quả các giờ học vẽ trang trí phụ thuộc rất lớn vào việc giáo viên lựa chọn và sử dụng những biện pháp thích hợp với đặc trưng của hoạt động vẽ trang trí và đặc điểm tâm lý của trẻ. Hình thành ở trẻ những kỹ năng vẽ trang trí đơn giản và thực tiễn, hoạt động vẽ trang trí của trẻ chính là một quá trình “sáng tạo nghệ thuật” đòi hỏi nhiều kỹ năng và thời gian để xây dựng và hình thành. Tuy nhiên, do mới được tiếp xúc với loại hình nghệ thuật trang trí lại ít được hoạt động vẽ trang trí, đồng thời do những hạn chế của giáo viên về cách thức tổ chức hoạt động nên hiệu quả của các giờ học vẽ trang trí của trẻ còn ở mức độ thấp.

Để nâng cao hiệu quả giờ học vẽ trang trí cho trẻ 5-6 tuổi, giáo viên cần nắm được những đặc điểm sinh lý của trẻ, trên cơ sở đó vận dụng một cách sáng tạo các biện pháp vào trong các tiết dạy vẽ của trẻ. Giúp cho trẻ nâng cao khả năng vẽ trang trí cũng như hình thành ở trẻ những thị hiếu thẩm mỹ, yêu cái đẹp biết lắng nghe và chia sẻ. Giúp trẻ hoàn thiện và phát triển bản thân giúp ích cho gia đình và xã hội.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Đào Thanh Âm (Chủ biên). *Giáo dục học mầm non, tập 3*, NXB ĐHQG, Hà Nội - 1997.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư ban hành Chương trình Giáo dục Mầm non, VBHN số 01/2021 ngày 13 tháng 4 năm 2021.

- [3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010) Thông tư ban hành quy định về Bộ chuẩn phát triển trẻ em 5 tuổi số 23/2010/TT – BGDĐT.
- [4]. Nguyễn Lăng Bích. “*Tạo hình và phương pháp hướng dẫn hoạt động tạo hình*” NXB Giáo dục, 1998.
- [5]. Lê Đình Bình. “*Tạo hình và phương pháp hướng dẫn hoạt động tạo hình cho trẻ em*” – NXB Đại học Quốc Gia Hà Nội.
- [6]. Nguyễn Lăng Bình, Phan Việt Hoa. “*Tạo hình và phương pháp hướng dẫn hoạt động tạo hình*” Bộ GD và DT, trung tâm Nghiên cứu Đào tạo giáo viên, tập 1 và 2, Hà Nội, 1996.
- [7]. Nguyễn Lăng Bình, Ung Thị Châu, Lê Đức Hiền. “*Tạo hình và phương pháp hướng dẫn hoạt động tạo hình cho trẻ*” NXB Giáo dục, 1999.
- [8]. Ung Thị Châu (Chủ biên). “*Tạo hình và phương pháp hướng dẫn trẻ hoạt động tạo hình*” – NXB GD -1999.
- [9]. Phạm Thị Châu, Nguyễn Thị Oanh, Trần Thị Sinh, “*Giáo dục mầm non*” – NXB ĐHQG, Hà Nội - 2002.

Chịu trách nhiệm xuất bản
GIÁM ĐỐC - TỔNG BIÊN TẬP
BÙI MINH CƯỜNG

Chịu trách nhiệm nội dung
TS. NGUYỄN HUY TIẾN

Biên tập: BÙI THỊ TƯỜNG VÂN
Chế bản: NGUYỄN MINH CHÂU
Họa sĩ bìa: ĐẶNG NGUYỄN VŨ

NHÀ XUẤT BẢN KHOA HỌC VÀ KỸ THUẬT

70 Trần Hưng Đạo - Hoàn Kiếm - Hà Nội
ĐT: 024 3942 2443 Fax: 024 3822 0658
Email: nxbkhkt@hn.vnn.vn
Website: <http://www.nxbkhkt.com.vn>

CHI NHÁNH NHÀ XUẤT BẢN KHOA HỌC VÀ KỸ THUẬT

28 Đồng Khởi - Quận 1 - TP Hồ Chí Minh
ĐT: 028 3822 5062

In 200 bản, khổ 20.5 × 29.5 cm, tại Công ty TNHH In Minh Vương
Địa chỉ: Số 85, Đường Trần Đại Nghĩa, Bách Khoa, Hai Bà Trưng, Hà Nội.
Số ĐKXB: 4412-2023/CXBIPH/01-242/KHKT.
Quyết định XB số: 191/QĐ-NXBKHKT ngày 06/12/2023.
In xong và nộp lưu chiểu năm 2023.
Mã ISBN: 978-604-67-2819-1.