

TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN
QUY NHON UNIVERSITY

TẠP CHÍ KHOA HỌC
JOURNAL OF SCIENCE

CHUYÊN SAN KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ KINH DOANH
ISSUE: SOCIAL SCIENCES, HUMANITIES AND BUSINESS

14 (2)

2020

BÌNH ĐỊNH, 04/2020

MỤC LỤC

1.	Phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non qua hoạt động trải nghiệm văn học Phạm Thị Ngọc Hoa	6
2.	Tổ chức hoạt động học cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi theo quan điểm lấy trẻ làm trung tâm từ góc nhìn lý luận Nguyễn Thị Phương Anh, Nguyễn Thị Mỹ Hà, Huỳnh Sương	16
3.	Ngôn ngữ “chat” trên facebook của giới trẻ 9X Bùi Thị Thúy Hằng	24
4.	Kiểm tra, đánh giá trong dạy học môn Giáo dục công dân ở một số trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn, tỉnh Bình Định: Thực trạng và giải pháp Phan Thị Thành	42
5.	An tử và vấn đề hợp pháp hóa quyền an tử ở Việt Nam Trần Thị Hiền Lương	50
6.	Mô hình và dự báo lợi nhuận cổ phiếu: Bằng chứng thực nghiệm từ Việt Nam Cao Tấn Bình, Lê Mộng Huyền, Phạm Nguyễn Đình Tuấn	60
7.	Nâng cao chất lượng nguồn nhân lực Logistics thông qua việc kết nối sinh viên với các doanh nghiệp Logistics Nguyễn Minh Quang, Văn Công Vũ	71
8.	Phương pháp giáo dục phân biệt cho lớp học tiếng Anh ở các trường đại học Việt Nam Đoàn Nguyễn Thị Lệ Hằng, Đoàn Thị Thanh Hiếu	79
9.	Hoạt động trải nghiệm về chủ quyền biển, đảo Tổ quốc trong dạy học lịch sử ở trường THPT Hồ Văn Toàn	88
10.	Thực trạng học tiếng Pháp như ngoại ngữ hai của sinh viên khoa Ngoại ngữ tại Trường Đại học Quy Nhơn Nguyễn Thị Thu Hạnh	96

Developing social skills for children by literary experience activities

Pham Thi Ngoc Hoa*

**Faculty of Primary School and Preschool Education, Quy Nhon University, Vietnam*

Received: 05/01/2020; Accepted: 19/03/2020

ABSTRACT

Emotional education and social skills development for children are the important goal of Care and Education program for children. To achieve this goal, it is necessary to have innovative and creative teaching methods. In terms of the preschool level, providing children with literary experience to develop social skills is considered as important content and necessary means to educate children. There are some forms of literary experience activities such as acting, problem solving, painting, etc. If these literary experience activities are effectively applied and well-organized, they will be the effective methods in emotional education and social skills development for children.

Keywords: *Social skills, develop, preschoolers, activity, literary experience.*

**Corresponding author.*

Email: phamthingochoaa@gmail.com

Phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non qua hoạt động trải nghiệm văn học

Phạm Thị Ngọc Hoa*

**Khoa Giáo dục Tiểu học và Mầm non, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam*

Ngày nhận bài: 05/01/2020; Ngày nhận đăng: 19/03/2020

TÓM TẮT

Phát triển giáo dục tình cảm và kỹ năng xã hội cho trẻ là mục tiêu quan trọng được đặt ra trong chương trình Chăm sóc và giáo dục trẻ mầm non. Để thực hiện mục tiêu này, rất cần các phương pháp dạy học đổi mới, sáng tạo. Xét ở bậc mầm non, việc cho trẻ trải nghiệm văn học để phát triển các kỹ năng xã hội được đặt ra như một nội dung quan trọng và một phương tiện cần thiết để giáo dục trẻ. Có một số hình thức trải nghiệm văn học như trò chơi đóng kịch, xử lý tình huống, vẽ tranh,... Nếu những hoạt động trải nghiệm này được vận dụng tốt và được tổ chức chặt chẽ, chúng sẽ là những phương thức rất tốt đem lại nhiều hiệu quả trong việc giáo dục tình cảm và phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ.

Từ khóa: *Kỹ năng xã hội, phát triển, trẻ mầm non, hoạt động, trải nghiệm văn học.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

1.1. Khái niệm *Kỹ năng xã hội* được sử dụng trong bài viết này nhằm chỉ phẩm chất, năng lực của con người được thể hiện qua “sự tương tác và giao tiếp với những người khác, nơi các quy tắc xã hội và các mối quan hệ được tạo ra, truyền đạt và thay đổi theo các cách thể hiện bằng lời và không lời”.¹ Theo ý nghĩa đó, kỹ năng xã hội ở mỗi cá nhân là kết quả của giáo dục, rèn luyện thường xuyên, lâu dài, bắt đầu từ khi còn thơ ấu; gắn với vai trò của gia đình, nhà trường và xã hội.

Ngày nay, việc giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ em nói chung, trẻ em ở lứa tuổi mầm non nói riêng rất được chú trọng. Không thể phủ nhận việc trẻ em ngày nay được cha mẹ cưng chiều, bao bọc đã trở nên ích kỷ và thụ động khi xử lý các tình huống cuộc sống liên quan trực tiếp tới bản thân. Vì lẽ đó, chương trình giáo dục

mầm non luôn nhấn mạnh tới nội dung giáo dục kỹ năng xã hội, xem đó là nhiệm vụ quan trọng, ảnh hưởng lâu dài tới quá trình phát triển của trẻ.

1.2. Năm 2013, BCH TW Đảng đã ban hành Nghị quyết số 29 – NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, trong đó nhấn mạnh tới yêu cầu “phải tạo điều kiện cho trẻ được trải nghiệm, tìm tòi, khám phá dưới nhiều hình thức đa dạng, đáp ứng nhu cầu, hứng thú của trẻ theo phương châm *chơi mà học, học mà chơi*”.² Mặt khác, những nền giáo dục tiên tiến trên thế giới cũng đã cung cấp cho chúng ta những kinh nghiệm quý báu về phương pháp dạy học trải nghiệm. Theo Tiến sĩ Y khoa, nhà giáo dục và hoạt động xã hội Maria Montessori (1870 - 1952), “nếu trẻ em không tìm được cơ hội phát huy khả năng vận động trong môi trường, nhân cách cũng sẽ chững lại ở trình độ thấp”.³ Trẻ em cần vận động và trải nghiệm.

**Tác giả liên hệ chính.*

Email: phamthingochoaa@gmail.com

Như đã biết, trẻ em vốn rất ưa thích thơ truyện, cảm thấy thích thú khi được trải nghiệm trong môi trường văn học với đủ các nhân vật loài vật, thần tiên và con người. Xuất phát từ thực tế này, chúng tôi cho rằng việc sử dụng hình thức trải nghiệm văn học để thực hiện các nhiệm vụ giáo dục về tâm hồn và kỹ năng sống cho trẻ em là hoàn toàn phù hợp, khả thi. Để vấn đề có thể trở nên sáng rõ hơn, ở bài viết này, chúng tôi tập trung làm rõ các hình thức trải nghiệm văn học với việc phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non.

2. NỘI DUNG

2.1. Đặc điểm tâm lý trẻ mầm non và yêu cầu về giáo dục kỹ năng xã hội

2.1.1. Đặc điểm tâm lý trẻ mầm non

Đối với trẻ em lứa tuổi mầm non, kỹ năng xã hội bao gồm các dạng hành vi, thái độ ứng xử giúp trẻ tương tác hiệu quả trong môi trường xã hội, thực hiện tốt các mối quan hệ với mọi người xung quanh, thích nghi với môi trường học tập, cộng đồng gần gũi xung quanh trẻ. Kỹ năng xã hội ở trẻ được xác định trong phạm vi phù hợp, bao gồm kỹ năng giao tiếp, ứng xử, hòa nhập với cuộc sống, kỹ năng hợp tác, chia sẻ cộng đồng, quan tâm đến môi trường xung quanh. Những kỹ năng này thể hiện ở trẻ qua khả năng sử dụng ngôn ngữ giao tiếp, biểu hiện hành vi ứng xử, thái độ, bộc lộ cảm xúc trong các quan hệ tương tác giữa con người với con người, với tự nhiên hoặc với cộng đồng xã hội, khả năng hòa nhập xã hội.

Giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ, trước hết, cần chú ý tới đặc điểm tâm lý của đối tượng. Không phải ngẫu nhiên mà trẻ em ở lứa tuổi mầm non (từ 3 đến 6 tuổi) được gọi một cách trìu mến là tuổi thần tiên. Điểm chung ở các trẻ mầm non đó là sự *hồn nhiên, vô tư, hiếu kỳ*, thích *bắt chước* và giàu trí *tưởng tượng*. Cảm nhận thẩm mỹ của trẻ ở các độ tuổi luôn có mối quan hệ chặt chẽ với hoạt động *tưởng tượng*. Đối với trẻ em, những gì làm xúc động mạnh mẽ là phương tiện duy nhất để làm cho trí tưởng tượng và tính nhạy cảm hoạt động. Trẻ thích nhận nhiều cái

mới, thông tin mới, phong phú để lấp đầy khoảng trống trong kho trí tuệ của mình. Trẻ thường đặt ra những câu hỏi mang tính khám phá: *Tại sao? Như thế nào? Làm thế nào?...* để yêu cầu người lớn giải thích. Trẻ luôn muốn mình được giống như một ai đó, một điều gì đó mà trẻ biết đến và yêu thích. Trẻ em muốn biết tất cả, muốn thu tóm tất cả lý do tồn tại của cuộc sống vào khối óc bé nhỏ của mình. Do vậy, như một lẽ tự nhiên, ở lứa tuổi mầm non, khao khát nhận thức, khám phá thế giới hiện thực xung quanh với sự *tò mò, hiếu kỳ, bắt chước* và khả năng *tưởng tượng* là những đặc điểm nổi bật của trẻ.

Giàu xúc cảm, giàu tình cảm là nét tâm lý nổi bật của trẻ em. Có thể thấy, trẻ dễ dàng bộc lộ tình cảm đối với những sự việc diễn ra trước mắt mình. Tuy vậy, khả năng tự vệ, làm chủ bản thân ở trẻ rất mong manh, cho nên, những hình tượng nghệ thuật được đem lại dưới bất cứ hình thức nào cũng có khả năng tác động mạnh mẽ đến trẻ. Trong các hoạt động thực hiện ở trường mầm non, trẻ thường được tham gia tái hiện lại những điều được tiếp nhận bằng chính cảm xúc của trẻ. Đây là hoạt động đem lại nhiều hứng thú cho trẻ nhất. Bởi, trẻ được trực tiếp thể hiện các hành vi, ứng xử theo tình huống giả định, đóng vai theo nhân vật truyện hoặc trẻ được tự thể hiện, bộc lộ cảm xúc của mình một cách chủ động, sáng tạo qua các dạng nghệ thuật. Với những đặc điểm ở trẻ, việc xây dựng, tổ chức hoạt động trải nghiệm văn học nhằm phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ là hoàn toàn thiết yếu.

2.1.2. Sự cần thiết phải giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non

Trẻ em là một cá thể, một công dân “tí hon” trong xã hội rộng lớn. Do đó, mọi hành vi, ứng xử của trẻ luôn chịu sự chi phối của cộng đồng. Trẻ cần được học về ý thức với cộng đồng, cần được giáo dục về cách đối xử công bằng, nhận thức được sự tương tác đa chiều trong cuộc sống. Trẻ cũng cần được học hỏi, hiểu biết về giới hạn và định mức cho lòng tự tôn của mình, nhận thức cơ bản ban đầu về cái tốt, cái xấu hiện diện trong cuộc sống để có những ứng xử phù hợp. Trẻ cần được trang bị các khả năng bảo vệ và tự bảo vệ

bản thân... Nuôi dưỡng tình cảm tốt đẹp, lòng cảm thông, biết tôn trọng và đối xử tốt với cuộc sống xung quanh ở mỗi trẻ em là điều thiết thực và mang tính liên tục. Vì thế, trẻ cần được trang bị các kỹ năng xã hội với các kỹ năng mềm về khả năng tự bảo vệ bản thân, không tạo cơ hội cho những hành vi tiêu cực từ bên ngoài tác động đến trẻ.

Giáo dục kỹ năng xã hội là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của nhà giáo dục nhằm hình thành cho người học những kỹ năng liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ, khả năng hòa nhập xã hội, biểu hiện thái độ hành vi ứng xử trong quan hệ tương tác với cộng đồng xã hội. Đây là một hoạt động cụ thể hướng tới mục đích phát triển nhân cách toàn diện nhằm giúp người học có nhận thức về xã hội, có khả năng giao tiếp, biết thiết lập các mối quan hệ, biết lắng nghe, chia sẻ, quan tâm hướng tới cộng đồng với các ứng xử hài hòa phù hợp.

Chương trình Chăm sóc và giáo dục trẻ mầm non hiện hành xây dựng năm lĩnh vực cần phát triển năng lực cho trẻ em. Trong đó, lĩnh vực “Tình cảm và kỹ năng xã hội” có nội dung cụ thể: Phát triển tình cảm và kỹ năng xã hội: Trẻ có ý thức về bản thân; có khả năng nhận biết và thể hiện tình cảm với con người, sự vật, hiện tượng xung quanh; mạnh dạn, tự tin, tự lực; có một số kỹ năng sống như hợp tác, thân thiện, quan tâm chia sẻ với bạn bè, anh chị em và biết thực hiện những quy tắc trong sinh hoạt.

Trong sự phát triển của xã hội hiện đại, năng lực cá nhân là một giá trị rất được đề cao. Năng lực cá nhân bao gồm các năng lực thực hành, tương tác, kỹ năng thực hành giải quyết các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống... Năng lực cá nhân phát triển dựa trên quá trình tham gia trải nghiệm thực hành. Trải nghiệm là quá trình nhận thức, khám phá đối tượng bằng việc tương tác với các đối tượng khác thông qua các thao tác vật chất bên ngoài (bằng việc nhìn, sờ, ngửi, nếm...) và các quá trình tâm lý bên trong (chú ý, ghi nhớ, tư duy, tưởng tượng...). Thông qua quá trình hoạt động của chính cá nhân, chủ thể học hỏi, tiếp thu, tìm tòi, sáng tạo và tích lũy những

kinh nghiệm riêng cho bản thân, hoàn thiện dần các kỹ năng trong cuộc sống.

Đối với trẻ mầm non, hoạt động trải nghiệm sẽ cung cấp cho các em kiến thức, kỹ năng thực hành và ứng dụng. Từ đó, trẻ hình thành được năng lực, phẩm chất và kinh nghiệm cần thiết. Hoạt động trải nghiệm giúp trẻ sử dụng tổng hợp các giác quan (nghe, nhìn, chạm, ngửi...) và phát triển tư duy (nhận thức, tưởng tượng và sáng tạo...) để có thể tăng khả năng lưu giữ bền vững những điều được tiếp nhận. Trẻ được trải qua quá trình khám phá kiến thức, tự tìm giải pháp thực hiện và tự tin giải quyết xử lý tình huống thích ứng một cách hứng thú, sinh động. Những gì trẻ trực tiếp thực hiện sẽ giúp trẻ tối đa hóa khả năng sáng tạo, tính năng động và thích ứng. Vì thế, năng lực cá nhân, sự tự tin, óc phán đoán, tính tự chủ của trẻ được tăng cường và phát triển tự nhiên theo thời gian.

Về đổi mới nội dung, phương pháp Giáo dục mầm non, Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8, khóa XI, (số 29-NQ/TW) xác định: “Phương pháp giáo dục phải tạo điều kiện cho trẻ được trải nghiệm, tìm tòi, khám phá dưới nhiều hình thức đa dạng, đáp ứng nhu cầu, hứng thú của trẻ theo phương châm “chơi mà học, học mà chơi”.⁴ Yêu cầu trên đã đặt ra cho ngành giáo dục nói chung, bậc mầm non nói riêng nhiệm vụ tìm kiếm phương án đổi mới mạnh mẽ về nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức và cách thức đánh giá giờ học theo quan điểm hiện đại. Cốt lõi vấn đề đặt ra trong nhiệm vụ giáo dục trẻ là: *Chú trọng đổi mới, tổ chức môi trường giáo dục, kích thích và tạo cơ hội cho trẻ tích cực khám phá, thử nghiệm và sáng tạo, hoạt động một cách vui vẻ.* Tham gia tìm các phương pháp tối ưu để giáo dục và phát triển trẻ em, trong quyển sách “100 điều cần thiết rèn luyện cho trẻ trước khi vào lớp 1”, tác giả Đặng Thị Bích Ngân cũng nhận định: “Đối với trẻ em, trò chơi là cách thức hoạt động chủ yếu của chúng, cũng là cách thức có hiệu quả nhất trong sự phát triển trí tuệ trẻ”.⁵ Trên tinh thần Nghị quyết đã nêu cùng với thực tiễn dạy học mầm non cho thấy, việc cần thiết thực hiện nhiệm vụ Chăm sóc và giáo dục trẻ

là tổ chức các hoạt động học tập vui chơi cho trẻ nhằm hướng đến hiệu quả đáp ứng nhu cầu phát triển xã hội, hứng thú trải nghiệm tích cực và phát huy sáng tạo của chủ thể trẻ học tập vui chơi theo phương châm “chơi mà học, học mà chơi”, phát huy tối đa khả năng sáng tạo, chủ động ở trẻ.

2.2. Vai trò và hình thức trải nghiệm văn học phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ

2.2.1. Vai trò của hoạt động trải nghiệm văn học dành cho trẻ

Giáo dục trải nghiệm cho trẻ được tiến hành dựa trên vốn kinh nghiệm của trẻ. Qua các hoạt động trải nghiệm, trẻ được tích lũy, được thực chứng, kiểm nghiệm, được điều chỉnh và phản hồi thông qua những kiến thức và hiểu biết mới tiếp thu từ những trải nghiệm thực tế. Giáo dục qua trải nghiệm với phương châm “lấy trẻ làm trung tâm”, trẻ được phát huy tối đa kinh nghiệm có sẵn, phát huy khả năng tự lập, biết cách phối hợp, làm việc theo nhóm, có khả năng phân tích, so sánh, đánh giá các sự vật, hiện tượng dựa trên sự trải nghiệm của bản thân. Trong quá trình thực hành, những kiến thức, kỹ năng thái độ của trẻ sẽ được bộc lộ trực tiếp. Điều đó giúp trẻ có cơ hội phát huy tính độc lập và khả năng tổng hợp kinh nghiệm từ thực tiễn. Trẻ biết kết nối, kiểm nghiệm những kiến thức đã có với những kiến thức mới thu được từ trải nghiệm và dần dần áp dụng vào cuộc sống thực tiễn. Giáo dục trải nghiệm cho trẻ có nhiều hình thức khác nhau, dựa trên nhiều cơ sở, cho thấy, giáo dục trải nghiệm bằng văn học là cách thức khá hiệu quả nhằm giúp trẻ phát triển tốt các kỹ năng ứng xử văn hóa cần thiết.

Bàn về việc sử dụng tác phẩm nghệ thuật vào việc giáo dục trẻ em, nhà lý luận văn học Nga V.G Biêlinxki từng khuyên rằng: *Không được nói với trẻ em rằng cái này tốt, cái kia xấu, cho nên phải như thế này, như thế nọ... mà phải từ những hình tượng nghệ thuật thể hiện trong tác phẩm, trẻ em sẽ nhận thấy tốt ở chỗ nào, thậm chí không gọi nó tốt mà phải làm cho trẻ dựa vào tình cảm của mình hiểu được rằng cái này là tốt.* Theo ông, những cuốn sách bao giờ cũng khơi gợi cuộc sống nội tâm, minh chứng

giá trị vẻ đẹp của tình yêu, lòng vị tha, đức hy sinh...; đồng thời, những cái xấu xa sẽ bị trừng phạt hoặc bị triệt tiêu. Từ hình tượng trong trang sách, trẻ em cảm nhận được điều tốt - xấu, nên - không nên... và tái hiện lại bằng chính những cảm nhận có được của mình. Như vậy, xét về phương diện cung cấp và nuôi dưỡng những giá trị thẩm mỹ, hoàn thiện nhân cách, phát triển kỹ năng xã hội, có thể nói, văn học chính là nơi khơi gợi và dưỡng nuôi cảm xúc thẩm mỹ, giữ gìn và phát triển chất nghệ sĩ, lòng trắc ẩn vốn có trong tâm hồn con người một cách tốt nhất.

Việc cho trẻ mầm non trải nghiệm văn học được đặt ra như một nội dung quan trọng trong chương trình Chăm sóc giáo dục trẻ hiện nay. Trước tuổi đến trường phổ thông, trẻ đã có những nhu cầu cơ bản và khả năng hiểu được một số hình ảnh, hình tượng mang tính nghệ thuật được thể hiện trong tác phẩm thơ, truyện. Hoạt động hướng dẫn cho trẻ trải nghiệm văn học đã trở thành nhiệm vụ quan trọng ở trường mầm non. Đó là sự dẫn dắt mang tính “mở đầu” cho con người ngay từ những bước chập chững đầu tiên đi vào thế giới của các giá trị phong phú được chứa đựng trong tác phẩm nghệ thuật ngôn từ. Sự tiếp xúc thường xuyên với tác phẩm thơ, truyện... được chọn lọc phù hợp với mỗi đối tượng sẽ góp phần phát triển toàn diện các mặt: đức, trí, thể, mỹ và kỹ năng xã hội ở các lứa tuổi trẻ em.

Trẻ mầm non chưa phải là bạn đọc đích thực mà chỉ là những thính giả nhỏ tuổi bước đầu được “làm quen” thông qua chiếc cầu nối của giáo viên. Cho nên, việc trải nghiệm văn học ở trẻ mang những đặc trưng riêng. Trẻ không thể tự mình tri giác tác phẩm văn học (thơ, truyện) một cách độc lập, riêng lẻ, cá nhân qua hình thức “đọc con chữ” mà chủ yếu trẻ cảm nhận và trải nghiệm văn học bằng con đường gián tiếp, mang tính tập thể qua sự hướng dẫn, trình bày nghệ thuật của giáo viên. Trải nghiệm văn học ở trẻ chính là sự tham gia tái hiện lại hành vi, ứng xử, ngôn ngữ, cảm xúc... bằng những năng lực, kỹ năng có được của trẻ sau khi cảm nhận được bài thơ, câu chuyện văn học. Trải nghiệm văn học ở trẻ phụ thuộc vào sự lớn khôn, vào kinh nghiệm

sống của trẻ có được trong quá trình phát triển. Vì thế, khi tổ chức hoạt động cho trẻ trải nghiệm văn học, cần chú ý đến mối quan hệ giữa tác phẩm với cuộc sống của trẻ. Từ hình tượng trong tác phẩm nghệ thuật, giáo viên gợi ra cho trẻ mối liên hệ giữa hiện thực trong tác phẩm với cuộc sống của trẻ qua hình thức sử dụng trò chơi trong các hoạt động. Quá trình tiếp xúc với văn học dần giúp trẻ nắm được nhiều điều thú vị, bổ ích, từng bước vận dụng vào chính cuộc sống.

Trải nghiệm văn học là hoạt động giáo dục có mục đích, có kế hoạch được giáo viên xây dựng, tổ chức thông qua các hoạt động thực tế dựa trên nội dung tác phẩm văn học nhằm giúp trẻ trực tiếp tự thể hiện, bộc lộ cảm xúc, hành vi ứng xử theo những kịch bản, tình huống giả định phù hợp với văn bản nghệ thuật đã có. Trẻ vận dụng vốn hiểu biết, nhận thức vấn đề, vốn kinh nghiệm, cảm xúc có được để thể hiện tự giải quyết xử lý vấn đề của mình. Từ đó, với những nhận thức thực tiễn, trẻ vận dụng vào các hoạt động cuộc sống, trẻ biết giao tiếp, biết thiết lập các mối quan hệ, biết lắng nghe, chia sẻ, quan tâm đến cuộc sống xung quanh và có những ứng xử phù hợp trong sự tương tác với con người, với xã hội. Hoạt động trải nghiệm văn học góp phần giúp trẻ phát triển tốt kỹ năng xã hội, bộc lộ cảm xúc nội tâm và những ứng xử nghệ thuật cần thiết.

Cho trẻ trải nghiệm văn học ở trường mầm non là quá trình giúp trẻ nghe tác phẩm (thơ, truyện) và tái tạo lại những nội dung trong tác phẩm đã được nghe. Quá trình này đòi hỏi người giáo viên thực hiện hai nhiệm vụ cơ bản. Không chỉ dạy trẻ biết nghe, hiểu, nhận thức tốt vấn đề mà giáo viên bằng các thủ pháp dạy học, phương pháp khoa học còn phải dạy trẻ biết nói, biết đọc, biết kể, biết thể hiện lại một cách sáng tạo bằng chính ngôn ngữ, hành vi ứng xử của trẻ với môi trường trẻ tương tác. Điều này có ý nghĩa là bước đầu dạy trẻ tham gia vào hoạt động trải nghiệm nghệ thuật. Như vậy, hoạt động trải nghiệm văn học để phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ được thực hiện thông qua việc đọc, kể nghệ thuật, trao đổi với trẻ về thơ, truyện, kết hợp với các biện pháp dạy học tích cực của giáo viên

nhằm giúp trẻ tri giác tác phẩm và tái hiện tác phẩm theo tinh thần sáng tạo, chủ động. Công việc này mang ý nghĩa lớn trong việc tạo cho trẻ những cảm xúc thẩm mỹ, thái độ và nhận thức đối với tác phẩm nghệ thuật và đối với cuộc sống thực tiễn.

Thực tế đã chứng minh, trẻ chỉ có thể bộc lộ cảm xúc, thể hiện tốt các hành vi ứng xử khi trẻ được đặt vào trực tiếp tương tác với môi trường xã hội. Trẻ em vốn hồn nhiên, trong sáng giàu tưởng tượng và rất cần được trở thành chủ thể hoạt động văn học nghệ thuật một cách chủ động tích cực, sáng tạo. Mọi phương cách giáo dục, tiếp nhận và cảm thụ văn học nếu bắt đầu từ áp đặt, thụ động, khiến cưỡng... hậu quả tất yếu là triệt tiêu trí tưởng tượng, óc sáng tạo và khả năng linh hoạt chủ động của trẻ.

2.2.2. Các hình thức tổ chức trải nghiệm văn học cho trẻ

Định hướng giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ được tiến hành hướng vào các chuẩn mực xã hội thông qua các “mẫu” kỹ năng đúng và đẹp biểu hiện xung quanh trẻ. Giáo dục kỹ năng cho trẻ cần được tổ chức rèn luyện, phát triển thường xuyên; Chuyển những nội dung giáo dục kỹ năng xã hội thành yêu cầu của nếp sống hàng ngày, tạo điều kiện cho trẻ được trải nghiệm thực tiễn thông qua các hoạt động tập thể.

Một thực tế đang tồn tại hiện nay là nhiều trẻ đã bị “sốc” hoặc rụt rè, sợ sệt... khi bước vào môi trường mới, lớp Một. Nguyên nhân của hiện tượng này một phần lớn là trẻ chưa được giáo dục đầy đủ về kỹ năng ứng xử xã hội từ bậc học dưới. Trẻ thiếu tự tin bước vào cuộc sống mới, không có khả năng xử lý các tình huống, bạn mới, môi trường xung quanh hoàn toàn mới, lạ... Việc trang bị kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non giúp các em thích nghi, hòa nhập với cuộc sống là thực sự quan trọng và cấp thiết. Hình thành và phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non để chuẩn bị tốt tâm thế cho các cháu vào môi trường học tập mới không có nghĩa là chỉ giáo dục, dạy dỗ trẻ bằng những lý thuyết suông, giáo điều, khiến cưỡng mà phải bằng thực tiễn áp dụng thông qua các hoạt động thực hành trải nghiệm thường xuyên.

Và chỉ có trải nghiệm thực hành mới khắc sâu và bền vững cho trẻ dễ dàng áp dụng vào thực tế cuộc sống với mọi tình huống. Với ý nghĩa đó, Chương trình Giáo dục mầm non ban hành kèm theo Thông tư số 17/2009/TT- BGDĐT ngày 25/07/2009 đã xác định các nội dung cần giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ: “Thứ nhất, *nội dung giáo dục hành vi và quy tắc ứng xử* (Bao gồm nhiều nhóm kỹ năng: Nhóm kỹ năng tuân thủ các quy tắc xã hội; Nhóm kỹ năng giao tiếp, tương tác; Nhóm kỹ năng hòa nhập; Nhóm kỹ năng quan tâm chia sẻ); Thứ hai, *nội dung giáo dục hành vi quan tâm đến môi trường* (bao gồm các kỹ năng bảo vệ chăm sóc các con vật, cây cối, ý thức giữ vệ sinh môi trường; Tiết kiệm trong mọi sinh hoạt cá nhân, sinh hoạt công cộng)”⁶. Các nội dung cơ bản trên được xây dựng trong Chương trình Chăm sóc và giáo dục trẻ và cụ thể hóa trong các hoạt động, các chủ điểm nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện cho trẻ mầm non.

Tổ chức tốt hoạt động trải nghiệm văn học nhằm phát triển các kỹ năng xã hội cho trẻ sẽ tạo được nhiều hiệu quả như mong đợi. Các nội dung giáo dục kỹ năng cho trẻ được xây dựng theo nguyên tắc hệ thống, phát triển và vừa sức. Giáo viên thực hiện giáo dục phát triển cho trẻ mầm non trên tinh thần lựa chọn những hình thức dạy học phù hợp và hiệu quả. Từ những nội dung trên, yêu cầu xây dựng một số hình thức hoạt động trải nghiệm thích hợp nhằm giúp trẻ phát triển tốt các kỹ năng xã hội là cần thiết.

Giáo dục trải nghiệm cho trẻ được thực hiện ở hai dạng, dạy trẻ *trải nghiệm thực tiễn* và *trải nghiệm nghệ thuật*. *Trải nghiệm thực tiễn* được hiểu là dạy trẻ các kỹ năng xã hội gắn với các hoạt động sinh hoạt cá nhân hàng ngày như vệ sinh, ăn uống, ngủ nghỉ của trẻ. Trải nghiệm thực tiễn giúp trẻ tự hình thành tốt ý thức cá nhân và khả năng phối hợp với tập thể. *Trải nghiệm nghệ thuật* được xem là trải nghiệm hướng đến phát triển khả năng sáng tạo, tổ chức có mục đích, có kế hoạch thực hiện thông qua các hoạt động tập thể như tham quan, lễ hội, lao động, biểu diễn nghệ thuật... Trải nghiệm văn học thuộc hình thức trải nghiệm nghệ thuật.

Hoạt động trải nghiệm văn học phát triển tốt các kỹ năng xã hội cho trẻ. Các kỹ năng giao tiếp, hòa nhập với cuộc sống bên ngoài, giải quyết, ứng xử hài hòa với các vấn đề xảy ra xung quanh trẻ sẽ dần được hoàn thiện khi trẻ trực tiếp thực hành tương tác với môi trường xung quanh hoặc thông qua môi trường giả định. Trải nghiệm nghệ thuật là hình thức cho trẻ tham gia “trò chơi giả bộ hay đóng vai” (theo cách gọi của Vygotsky); Hoạt động này còn được xem như là một hình thức thay thế (thực hành ảo) (theo quan niệm của Piaget). Các hoạt động trải nghiệm này vừa tạo tình huống cho trẻ phát triển tưởng tượng vừa tạo tiềm năng ứng xử một cách tích cực cho tương lai trẻ. Thực tiễn cho thấy, chỉ khi nào bản thân trẻ chủ động tham gia các hoạt động, trẻ được tiếp xúc, tự thể hiện, tự tìm tòi khám phá, thì mới có ý nghĩa định hình dần thành các kỹ năng sống để trẻ vận dụng về sau.

Trải nghiệm văn học chú trọng vào các hình thức hoạt động nghệ thuật. Cụ thể, ở hoạt động làm quen văn học, trẻ tham gia trò chơi đóng kịch (kịch bản là tác phẩm văn học được tiếp nhận trước đó); Trẻ tham gia tự thể hiện giải quyết một số tình huống giả định (nội dung tình huống có từ tác phẩm văn học); Trẻ tham quan, đóng vai (theo chủ đề); Trẻ thực hiện tô tranh, vẽ tranh (nhân vật) theo cảm xúc;... Thực hiện các hình thức hoạt động trải nghiệm văn học sẽ giúp trẻ phát triển tốt kỹ năng xã hội như nội dung Chương trình giáo dục mầm non đặt ra.

Dưới đây là một số hình thức trải nghiệm văn học cho trẻ cần được vận dụng nhằm phát triển tốt kỹ năng xã hội trong giáo dục mầm non.

a/ Trải nghiệm bằng trò chơi đóng kịch giúp trẻ bộc lộ năng lực nghệ thuật và kỹ năng giao tiếp.

Hứng thú lớn nhất ở trẻ trong quá trình học chính là được tham gia trò chơi. Trò chơi đóng kịch theo tác phẩm văn học là một hình thức trải nghiệm đặc biệt giúp trẻ tái hiện vai nhân vật trong tác phẩm một cách sáng tạo. Qua việc thể hiện nhân vật theo cảm xúc có được, trẻ bộc lộ được mức độ tiếp nhận tác phẩm, đồng thời trẻ có khả năng biểu hiện các năng lực giao tiếp,

ngôn ngữ diễn đạt. Có thể xem đây là bước đưa trẻ vào thực hành thể nghiệm nghệ thuật, biến chủ thể tiếp nhận thành chủ thể văn học qua sự nhập thân vào nhân vật của tác phẩm. Trò chơi đóng kịch theo tác phẩm văn học là hoạt động mang tính nghệ thuật, nhưng đối với trẻ khi trải nghiệm thực hành hãy xem đó là hoạt động vui chơi nên cần tôn trọng mọi năng lực có được khi tham gia của trẻ. Yếu tố chơi trong trò chơi đóng kịch phải được thể hiện rõ ràng, mọi trẻ đều được tham gia tự nguyện, hào hứng và thỏa thích trong các vai diễn. Các vai diễn (tốt, xấu trong kịch bản) phải được trẻ thể hiện thoải mái, tự tin theo cảm xúc của trẻ, tránh gò bó, áp đặt, uốn theo khuôn mẫu...

Trong Giáo trình *Phương pháp tổ chức hoạt động cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học*, nhận xét về tính chất trò chơi đóng kịch của trẻ, tác giả cho rằng: “Trong trò chơi đóng kịch theo tác phẩm văn học, sáng kiến và sự sáng tạo của trẻ không hướng tới việc tạo ra hoàn cảnh chơi, tình huống chơi, nội dung chơi mà là khả năng để thực hiện vai chơi của trẻ”.⁷ Tất cả trẻ đều có cơ hội thực hiện vai chơi bằng những trải nghiệm thể hiện cảm xúc thực của mình qua ngôn ngữ, hành động khi tương tác với nhau theo gợi ý từ các nhân vật trong tác phẩm. Chẳng hạn, phát triển kỹ năng ứng xử của trẻ với người thân trong gia đình (Chủ điểm: Gia đình). Sau khi giúp trẻ hiểu bài thơ *Giữa vòng gió thom* (Quang Huy)..., giáo viên xây dựng kịch bản ngắn gọn, dễ thể hiện cho trẻ biểu hiện cảm xúc đối với người thân yêu trong gia đình bị ốm. Thông qua vai diễn được trải nghiệm, trẻ sẽ tự thể hiện cảm xúc thật của mình với những người thân xung quanh (*nhẹ nhàng nhắc bạn, chăm sóc bà ân cần...*). Kỹ năng ứng xử với mọi người xung quanh của trẻ dần được hình thành và phát triển bền vững.

Tương tự, ở những chủ điểm giáo dục khác (*Bản thân, Giao thông...*) gắn với những bài thơ, câu chuyện được làm quen (*Dê trắng Dê đen, Cú cái trắng, Qua đường, Bé tham gia giao thông...*), giáo viên chuyển thể sang kịch bản cho trẻ trải nghiệm bằng đóng vai nhân vật để từng bước vận dụng các kỹ năng ứng xử vào

cuộc sống. Khi tổ chức trải nghiệm văn học cho trẻ qua hình thức đóng kịch theo tác phẩm văn học, giáo viên cần chú ý đến các tiêu chí cần thiết để lựa chọn tác phẩm văn học chuyển thể sang kịch bản. Tác phẩm được lựa chọn chuyển thể cần có cốt truyện mạch lạc, đơn tuyến, dung lượng nhỏ, phù hợp với khả năng nhận thức và thể hiện của trẻ, tình tiết truyện có kịch tính, chứa mâu thuẫn và được giải quyết rõ, có tuyến nhân vật cụ thể, ngôn ngữ lời thoại giản dị, trong sáng dễ hiểu, phù hợp biểu cảm và thu hút sự chú ý của trẻ.

b/ Trải nghiệm bằng xử lý tình huống giả định giúp trẻ thể hiện kỹ năng giải quyết vấn đề.

Ở nội dung giáo dục kỹ năng xã hội giúp trẻ biết quan tâm, chia sẻ với cuộc sống xung quanh, trẻ cần được trang bị những hiểu biết nhất định về tình cảm, nhận thức đúng đắn về các mối quan hệ tích cực trong cuộc sống xã hội. Mỗi bài thơ, câu chuyện được thực hiện trong các hoạt động ở trường mầm non đều có ý nghĩa giáo dục và phát triển một vấn đề về kỹ năng cho trẻ. Sau khi giúp trẻ nắm được nội dung, ý nghĩa tác phẩm văn học, giáo viên không dừng lại ở đó, mà có trách nhiệm giúp trẻ chuyển hóa những điều đã tiếp nhận được trở thành những kỹ năng ứng dụng vào thực tiễn. Giáo viên căn cứ trên nội dung tác phẩm, xây dựng những tình huống giả định xảy ra và yêu cầu tất cả các cháu tham gia vào trò chơi giải quyết, xử lý tình huống dựa trên nhận thức có được của chính trẻ.

Chẳng hạn, thông qua hoạt động Làm quen văn học với Chủ điểm: *Trường mầm non*, sau khi giúp trẻ thuộc bài thơ *Cảm ơn* (Nguyễn Thị Chung), giáo viên giáo dục trẻ kỹ năng ứng xử, biết nói lời cảm ơn khi được giúp đỡ. Giáo viên xây dựng một số tình huống cho trẻ thực hành trải nghiệm, tự trẻ biết nói lời cảm ơn khi nhận được sự giúp đỡ từ người khác. Ví dụ: *Tình huống 1*: Xử lý tình huống bạn đi học quên một số đồ dùng cần thiết; *Tình huống 2*: Xử lý tình huống bạn bị vấp ngã; *Tình huống 3*: Xử lý tình huống nhường nhịn, chia sẻ khi chơi chung đồ chơi... Các tình huống được giáo viên xây dựng với mục đích giúp trẻ tự xử lý các vấn đề và biết nói lên lời cảm ơn khi nhận được sự giúp đỡ trong bất kỳ hoàn cảnh nào. Trò chơi xử lý tình

huống phát huy các khả năng giải quyết vấn đề và xử lý tình huống cho trẻ rất tốt. Khi đặt vào tình huống, trẻ tự nghĩ ra và áp dụng cách giải quyết phù hợp. Trẻ tự thể hiện mà không chịu áp lực làm theo một cách máy móc, thụ động từ người lớn. Cũng cần thấy rằng, sau mỗi cách xử lý vấn đề của trẻ đều cần có sự đánh giá kết quả chơi để trẻ khắc sâu điều đúng và chưa đúng, nên tiếp tục thực hiện và mức độ như thế nào trong cuộc sống.

c/ Trải nghiệm với trò chơi biểu hiện tình cảm (tô tranh, vẽ tranh, ghép tranh, nặn tượng, dán ảnh, nêu tình cảm...) giúp trẻ bộc lộ hành vi, cảm xúc và thái độ.

Theo Nguyễn Trọng Phụng, tác giả cuốn sách *300 cách phát hiện năng khiếu tiềm ẩn của trẻ em*: “Trò chơi tình cảm có mục đích giúp trẻ em nhận thức và phân biệt được tâm trạng của mình, đồng thời cũng để cho bạn hiểu được quan điểm riêng tư của chúng”.⁸ Trang bị những kinh nghiệm thực tế, hình thành xúc cảm, tình cảm, khả năng ứng xử thích ứng trong những hoàn cảnh cụ thể cho trẻ là một trong những nội dung quan trọng trong nhiệm vụ giáo dục phát triển kỹ năng cho trẻ mà Chương trình Giáo dục mầm non đã đặt ra. Các nội dung trong Chương trình giáo dục mầm non đặt ra được thực hiện trên nhiều hoạt động. Trong đó có các hoạt động tạo hình mỹ thuật, hoạt động làm quen văn học... Các hoạt động được thực hiện theo phương pháp dạy học tích hợp, tích cực lấy trẻ làm trung tâm. Trẻ được học cơ bản về đường nét, hình khối, màu sắc, đẹp, xấu, tươi, buồn... Thông qua việc nhận diện màu sắc, hình khối, trẻ còn vận dụng ngôn ngữ để bộc lộ cảm xúc cá nhân. Vì vậy, sau khi hiểu được nội dung ý nghĩa giáo dục trong tác phẩm văn học, trẻ có khả năng tái hiện lại bằng cảm nhận của mình. Hình thức cho trẻ tô màu, vẽ tranh, nặn tượng, xé dán, diễn đạt ngôn ngữ... các nhân vật trong tác phẩm sẽ thể hiện rất rõ cảm xúc của trẻ về nhân vật.

Với đặc điểm giàu tình cảm, dễ xúc động và nhanh đồng cảm, trẻ em đón nhận nội dung những bài thơ, câu chuyện nhanh, dễ dàng chuyển hóa được tình cảm yêu, ghét từ những nhân vật đại diện tốt, xấu trong truyện. Tình

cảm của trẻ xuất hiện khi được nghe bài thơ, câu chuyện, đưa đứa trẻ từ một thính giả thụ động thành một người tham gia tích cực vào các sự kiện. Trẻ tỏ ra xót xa, thương cảm đối với những nhân vật tốt; đồng thời trẻ cũng tỏ ra căm giận và khinh ghét đối với những nhân vật độc ác. Trẻ thường có những hành động can thiệp trực tiếp vào nhân vật của truyện bằng cách vẽ thêm vào đó để tỏ thái độ, cảm xúc của mình. Những biểu hiện tình cảm của trẻ rất rõ ràng và thường được bộc lộ thẳng thắn, yêu ghét rạch ròi thể hiện trên nét mặt, trong cách biểu cảm bằng thái độ, hành động. Hoạt động trải nghiệm bằng trò chơi biểu hiện tình cảm giúp trẻ bộc lộ cảm xúc chân thật trước những sự việc một cách dễ dàng.

d/ Trải nghiệm tham quan thực tế ... giúp trẻ phát triển kỹ năng tự tin, chủ động giao tiếp.

Những kinh nghiệm thực tế, cảm xúc, tình cảm của trẻ... được đặt vào những hoàn cảnh cụ thể để trẻ tự bộc lộ, thể hiện là phương cách tối ưu mà bất kỳ giáo viên nào cũng cần phải vận dụng thực hiện trong các hoạt động ở trường mầm non. Hoạt động tham quan giúp trẻ phát triển tốt khả năng quan sát và tương tác tốt. Trong Chuyên luận nghiên cứu chuyên sâu “Giáo dục ngôn ngữ cho trẻ mầm non”, Trần Nguyễn Nguyên Hân nhận định: “Trẻ có nhiều khả năng sáng tác thơ. Giáo viên cần cho trẻ được trải nghiệm trong thực tế cuộc sống và tạo cơ hội cho trẻ nói lên suy nghĩ và cảm xúc của mình về kinh nghiệm sống mà trẻ có”.⁹ Như vậy, sau khi được trải nghiệm quan sát các sự vật hiện tượng trong thực tiễn, trẻ biết diễn đạt lại cảm xúc có được của mình. Được trực tiếp thực hiện các hoạt động nghe, nhìn và nói sẽ giúp trẻ mạnh dạn, tự tin hơn trong giao tiếp.

Trẻ được tham gia trực tiếp vào các hoạt động, mỗi trẻ đều được quan sát thực tế, đối chiếu, phản hồi giữa thực tế với vốn kinh nghiệm của bản thân và các thành viên trong nhóm cùng trải nghiệm... Điều này giúp trẻ tự tin, mạnh dạn hòa nhập, từng bước nâng cao kỹ năng giao tiếp, tương tác và xây dựng tốt các mối quan hệ cần thiết trong cuộc sống xã hội. Tùy từng mục đích phát triển kỹ năng khác nhau, song sau mỗi trò chơi trải nghiệm văn học của trẻ, giáo viên

cần đúc kết và nhận xét trẻ. Giáo viên cùng trẻ trò chuyện, suy ngẫm về những tình huống, vai diễn, cách xử lý của trẻ, từ đó rút ra bài học bản thân cần làm gì và làm như thế nào sẽ tốt hơn cho những lần sau.

Việc cho trẻ trải nghiệm văn học để bồi dưỡng tình cảm, giáo dục phát triển kỹ năng xã hội ngay từ lứa tuổi mầm non là một hoạt động thiết yếu. Cần thấy rõ, ảnh hưởng của văn học tới trẻ diễn ra trong một quá trình lâu dài, bền bỉ, tác động một cách từ từ và đặc biệt có sự dẫn dắt định hướng đúng đắn đậm tính nhân văn từ nhiều phía, tất nhiên không thể thiếu vai trò hướng dẫn, truyền thụ của giáo viên.

3. KẾT LUẬN

Giáo dục trải nghiệm hiện nay được xem là phương pháp có nhiều ưu thế giúp người học trực tiếp thực hành và thể hiện các năng lực cá nhân. Giáo dục hiện đại là giáo dục không ngoài mục tiêu phát triển năng lực người học. Theo đó, giáo dục bằng trải nghiệm cho người học là hình thức được phổ biến rộng rãi trong các cơ sở giáo dục hiện nay. Ở bậc mầm non, dựa trên những điều kiện, đối tượng học, cơ sở giáo dục cho phép, chọn phương pháp dạy học cho trẻ trải nghiệm nói chung, trải nghiệm văn học nói riêng nhằm bồi dưỡng tâm hồn tình cảm, phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ nhằm hiện thực hóa mục tiêu đặt ra của Chương trình giáo dục mầm non là hoàn toàn đáp ứng đúng đắn và hiệu quả với bối cảnh xã hội. Từng bước rèn luyện và hoàn thiện nhân cách, tạo cơ hội để trẻ vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết những tình huống xảy ra trong đời sống hằng ngày là những hoạt động không thể thiếu trong nhiệm vụ Chăm sóc và giáo dục trẻ. Nhận thức rõ tầm quan trọng của lĩnh vực này, hầu hết các loại hình trường học, cơ sở giáo dục Mầm non (Công lập, Tư thục, Quốc tế...) trên cả nước đều chú trọng đến lĩnh vực giáo dục phát triển tình cảm và kỹ năng xã hội cho trẻ. Thông qua các hoạt động được thực hiện có sự dẫn dắt, giáo dục định hướng từ ngành Giáo dục, từ nhà trường sư phạm, từ giáo viên, từ gia đình..., từng bước sẽ giúp trẻ hoàn thiện các yêu cầu ứng xử xã hội, khả năng bộc lộ cảm

xúc tình cảm cá nhân, có kỹ năng tự phục vụ bản thân, bước đầu biết cách giải quyết các vấn đề để thích nghi, hòa nhập, tương tác với cộng đồng...

Trong phạm vi cho phép, việc giới thiệu một số hình thức trò chơi trải nghiệm văn học nhằm phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ với mong muốn đem lại cho thế giới tuổi thơ những hứng thú thực sự khi được trực tiếp tham gia các hoạt động thực hành trải nghiệm. Có thể nói, giáo dục theo hướng trải nghiệm nghệ thuật phát huy các giá trị sáng tạo trong bối cảnh hiện nay là phương cách giáo dục có nhiều ưu thế so với các phương pháp giáo dục truyền thống, cần được áp dụng rộng rãi trong trường mầm non.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Wikipedia. org, https://vi.wikipedia.org/wiki/Kỹ_năng_xã_hội, truy cập ngày 13/8/2018.
2. BCH TW Đảng Cộng sản Việt Nam. *Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8, khóa XI, Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, số 29-NQ/TW, ban hành ngày 4 tháng 11 năm 2013.
3. Maria Montessori. *Sức thâm thấu của tâm hồn (Lê Nhật Minh dịch)*, Nxb ĐHSP TP. HCM, 2015.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Đổi mới nội dung và phương pháp giáo dục mầm non (Sách bồi dưỡng thường xuyên chu kỳ 1998 - 2000 cho giáo viên mầm non)*, Nxb Giáo dục, 1998.
5. Đặng Thị Bích Ngân. *100 điều cần thiết rèn luyện cho trẻ trước khi vào lớp 1 (từ 2 - 6 tuổi)*, Nxb Thời đại, Hà Nội, 2012.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Chương trình Chăm sóc và Giáo dục mầm non*, Nxb Giáo dục, 2009.
7. Phạm Thị Ngọc Hoa. *Phương pháp tổ chức hoạt động cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học (Giáo trình giảng dạy Đại học)*, ĐHQN, 2016.
8. Nguyễn Trọng Phụng. *300 cách phát hiện năng khiếu tiềm ẩn của trẻ em*, Nxb Tổng hợp, Tp. Hồ Chí Minh, 2005.
9. Trần Nguyễn Nguyên Hân. *Giáo dục ngôn ngữ cho trẻ mầm non (Language Education for young children)*, Nxb Văn hóa - văn nghệ, Tp. Hồ Chí Minh, 2017.

Organizing learning activities for 5 - 6 year-old preschool children with child-centered viewpoint from theoretical perspective

Nguyen Thi Phuong Anh*, Nguyen Thi My Ha, Huynh Suong

National College Education of Ho Chi Minh City, Vietnam

Received: 05/01/2020; Accepted: 24/03/2020

ABSTRACT

Nowadays, child-centered teaching is considered as an innovative perspective applied in early childhood education. The main point of this method is to organize activities based on the children's needs, interests, and experiences, thereby maximizing the children's ability to meet the needs of society. In fact, many preschool teachers do not know the nature of the point of view, so the application is still limited. The article mentions the organization of learning activities for 5-6 year-old preschool children from a child-centered perspective that helps preschool teachers understand the theoretical basis to apply in practice and brings about highly effective results in the teaching process.

Keywords: *Child-centered teaching, organizing learning activities, 5-6 year-old preschool children.*

*Corresponding author.

Email: anhnguyenthiphuong@ncehcm.edu.vn

Tổ chức hoạt động học cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi theo quan điểm lấy trẻ làm trung tâm từ góc nhìn lý luận

Nguyễn Thị Phương Anh*, Nguyễn Thị Mỹ Hà, Huỳnh Sương

Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Ngày nhận bài: 05/01/2020; Ngày nhận đăng: 24/03/2020

TÓM TẮT

Ngày nay, dạy học lấy trẻ làm trung tâm là quan điểm đổi mới được vận dụng trong giáo dục mầm non. Điểm chính của quan điểm là tổ chức các hoạt động dựa vào nhu cầu, sở thích, hứng thú và vốn kinh nghiệm của trẻ qua đó phát huy tối đa khả năng của trẻ đáp ứng nhu cầu của xã hội. Thực tế nhiều giáo viên mầm non chưa nắm rõ bản chất của quan điểm nên việc vận dụng còn nhiều hạn chế. Bài viết đề cập đến tổ chức hoạt động học cho trẻ mẫu giáo 5 – 6 tuổi theo quan điểm lấy trẻ làm trung tâm từ góc nhìn lý luận giúp giáo viên mầm non hiểu rõ bản chất để vận dụng vào thực tiễn mang lại hiệu quả cao trong quá trình dạy học.

Từ khóa: Dạy học lấy trẻ làm trung tâm, tổ chức hoạt động học, trẻ mẫu giáo 5 – 6 tuổi.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Dạy học lấy trẻ làm trung tâm (LTLTT) không phải là quan điểm mới trong giáo dục (GD) hiện đại mà xuất hiện ở tư tưởng của các nhà GD trên thế giới từ trước Công nguyên.¹ Điển hình như Sokrates với “phương pháp đờ đờ” thể hiện vai trò của người thầy là bà đỡ, dẫn dắt người học đến một nhận thức sáng rõ, khôn ngoan; Khổng Tử với các nguyên tắc và phương pháp giáo dục (PPGD) phát huy tính tích cực của người học, ông không giải đáp cho học trò những vấn đề một cách có sẵn mà quan tâm đến cốt nghĩa những điểm quan trọng để trò tự giải quyết các vấn đề còn lại phù hợp với bản thân. Thế kỷ XVII, J.A.Kômenski cho rằng GD có mục đích đánh thức năng lực nhạy cảm, phán đoán, phát triển nhân cách và giáo viên (GV) dạy ít hơn, học sinh học nhiều hơn; J.J. Rousseau với quan điểm GD người học phải cảm thấy thích thú khi tiếp nhận

tri thức, quá trình GD không áp đặt trẻ mà căn cứ vào đặc điểm tự nhiên của trẻ. Thế kỷ XX đến nay, tiêu biểu như John Dewey với tư tưởng GD nên LTLTT, GD cần có sự chủ động của người học và tính tương tác, GD phải gắn với xã hội và đời sống của trẻ; Maria Montessori với lý thuyết là xây dựng môi trường LTLTT, muốn dạy học người dạy phải hiểu rõ về người muốn dạy, hạnh phúc của đứa trẻ là thước đo chính xác về GD; Lev Vygotsky cho rằng trẻ có thể tự thực hiện những hoạt động của chính trẻ, người lớn chỉ giữ vai trò xác nhận những kiến thức trẻ đã biết và hỗ trợ trẻ mở rộng tư duy đến cấp độ tiếp theo. Sự trợ giúp của GV hay các bạn đồng lứa được gọi là “bắc giàn”. Từ đó cho thấy các nhà GD ở nhiều thời kỳ khác nhau nhưng đều gặp nhau trong tư tưởng là nhấn mạnh đến việc GD cần lấy người học làm trung tâm: GD phải mang lại những gì tốt nhất cho người học, người học phải

*Tác giả liên hệ chính.

Email: anhnghuyenthiphuong@ncehcm.edu.vn

được tích cực trải nghiệm, cảm thấy hạnh phúc trong quá trình tìm kiếm và chinh phục tri thức từ đó hoàn thiện nhân cách.

Dạy học LTLTT khởi phát từ trước Công nguyên và đến nay vẫn còn nguyên giá trị. Không dừng lại ở đó, hiện nay các nền GD khác nhau trên thế giới và Việt Nam vẫn đang tiếp tục tìm kiếm, không ngừng đổi mới bằng nhiều phương thức khác nhau để đem lại giá trị tốt nhất cũng như phát huy tối đa năng lực của người học. Tuy nhiên, trong quá trình vận dụng vào thực tiễn, người làm công tác GD còn gặp nhiều khó khăn và hạn chế. Trong đó việc người dạy nếu chưa hiểu rõ bản chất của dạy học LTLTT sẽ là trở ngại lớn và khó để thành công.

Ngành GD mầm non (MN) đặc biệt quan tâm đến LTLTT do đó đã và đang thực hiện chỉ đạo của Bộ GD&ĐT về chuyên đề “Xây dựng trường mầm non LTLTT” giai đoạn 2016 - 2020. Quan điểm GD LTLTT định hướng cho giáo viên mầm non (GV MN) trong việc lập kế hoạch, xây dựng, sử dụng hiệu quả môi trường giáo dục, tổ chức hoạt động GD cho trẻ trong trường MN. Qua đó, vị trí của trẻ em và vai trò của GV trong quá trình GD được thể hiện rõ khi áp dụng quan điểm, hiệu quả GD trẻ từng bước được khẳng định và sản phẩm của GDMN hướng đến nhằm đáp ứng yêu cầu của xã hội trong thời đại mới. Trẻ 5 - 6 tuổi đang trong giai đoạn chuyển hoạt động chủ đạo từ vui chơi sang học tập là chủ đạo để chuẩn bị sẵn sàng vào học ở trường phổ thông do vậy tổ chức HĐ học cho trẻ MG 5 - 6 tuổi cần được chú trọng. *Để thực hiện hiệu quả việc dạy học LTLTT cho trẻ MG 5 - 6 tuổi, nhà GD cần hiểu rõ bản chất quan điểm, do vậy bài biết đề cập đến tổ chức hoạt động (HĐ) học cho trẻ mẫu giáo (MG) 5 - 6 tuổi dưới góc nhìn lý luận.*

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG HỌC LẤY TRẺ LÀM TRUNG TÂM TRONG GIÁO DỤC MẦM NON

2.1. Quan điểm dạy học lấy trẻ làm trung tâm trong giáo dục mầm non

Quan điểm dạy học (QĐDH) được hiểu là góc nhìn, cách tiếp cận nhằm định hướng cho quá

trình dạy học theo một trường phái hay tư tưởng nhất định. QĐDH chi phối mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, điều kiện và đánh giá hiệu quả dạy học. Mục đích cuối cùng của GD và dạy học từ xa xưa cho đến hiện tại, từ nền GD phương Tây đến phương Đông đều mong muốn đem lại điều tốt đẹp nhất cho người học. Như vậy, dạy học chắc chắn phải lấy người học làm trung tâm. Tuy nhiên, phương thức thực hiện để đến được đích có thể người dạy và người học trải qua bằng nhiều con đường khác nhau nhưng về bản chất của quá trình dạy học là chú trọng đến lợi ích, hiệu quả đạt được cao nhất cho người học.

Dạy học lấy người học làm trung tâm phải xuất phát từ nhu cầu, động cơ, đặc điểm của người học, tạo mọi điều kiện, cơ hội, triển vọng để người học HĐ một cách tốt nhất, học tập đạt kết quả cao nhất, không gò ép người học, người học là chủ thể tích cực, biết làm việc độc lập riêng lẻ cũng như hợp tác tích cực, tự tổ chức, chủ động để tiếp thu tri thức và quyết định chất lượng học tập của bản thân.² Dạy học lấy người học làm trung tâm định hướng phát triển con người hoàn thiện nhân cách, thích ứng với xã hội. *Dạy học LT LTT trong GDMN là tập trung mọi điều kiện tốt nhất cho trẻ được phát triển, mọi nỗ lực của GV là vì trẻ, cho trẻ. Dạy học cần đảm bảo: dạy trẻ muốn học; dạy trẻ biết học; dạy trẻ học lành mạnh; dạy trẻ học bền bỉ; dạy trẻ học thành công; dạy trẻ học chủ động và độc lập.*

2.2. Khái niệm về hoạt động dạy học và hoạt động học dưới góc độ lý luận dạy học mầm non

Dạy học ở MN là một quá trình gồm mặt bên ngoài là HĐ dạy của GV như truyền thụ, cung cấp kiến thức, kinh nghiệm xã hội cho trẻ MN thông qua các giờ học, tham quan, đi dạo, ... Mặt bên trong là HĐ nhận thức - học tập chiếm lĩnh của trẻ với các đối tượng, các sự vật, hiện tượng trong thế giới khách quan cùng mối liên hệ giữa chúng để biến thành hệ thống biểu tượng, kỹ năng, qua đó GD, phát triển các phẩm chất trí tuệ và nhân cách phù hợp với trẻ MN.³ Qua đó cho thấy mặt bên trong chính là bản chất của dạy học.

Hoạt động học: Dưới ảnh hưởng của GV và HĐ dạy, người học và HĐ học không ngừng vận động và phát triển đi lên để ngày càng hoàn thiện các năng lực và phẩm chất HĐ trí tuệ cũng như hoàn thiện thế giới quan khoa học và các phẩm chất đạo đức.

Động cơ thúc đẩy trẻ học diễn ra trong quá trình trẻ tham gia vào HĐ, xuất phát từ mâu thuẫn giữa cái trẻ chưa biết và muốn hiểu biết, giữa chưa làm được và mong muốn làm được... Từ đó, trẻ có nhu cầu giải quyết những mâu thuẫn tạo nên động cơ học của chính trẻ.

Học hiểu theo nghĩa rộng: trẻ học một cách ngẫu nhiên thông qua các HĐ như HĐ vui chơi, HĐ giao tiếp, HĐ đón trẻ, HĐ chiều, qua tình huống hay các HĐ tự nhiên hằng ngày hay còn gọi là học mọi lúc mọi nơi. Tuy nhiên, những kiến thức, kỹ năng mà trẻ tiếp thu được thông qua các HĐ đó còn mang tính rời rạc và thiếu tính hệ thống.

Học hiểu theo nghĩa hẹp: trẻ học có chủ đích, có kế hoạch dưới sự dẫn dắt, gợi mở, hướng dẫn của GV. Trẻ đóng vai trò là chủ thể tích cực tham gia vào quá trình nhận thức. Trẻ học thông qua việc sử dụng tất cả các giác quan và vận dụng chúng để khám phá, giải quyết các tình huống có vấn đề. HĐ học tập có chủ đích của GV tổ chức giúp trẻ hệ thống hóa, chính xác hóa dần những biểu tượng mà trẻ lĩnh hội được cuộc sống hằng ngày và trong các HĐ tại trường MN.

Ở trẻ MN, “học” là một HĐ có thể diễn ra ngẫu nhiên thông qua mọi lúc mọi nơi, trẻ tiếp thu kiến thức, kỹ năng qua chơi, giao tiếp, trải nghiệm và khám phá thế giới xung quanh hoặc có thể trẻ là chủ thể tích cực tham gia vào HĐ học tập có chủ đích với sự định hướng, hướng dẫn, gợi mở và điều khiển của GV.

Học không chủ định diễn ra ở trẻ khi trẻ tiếp nhận tri thức hay phương thức hành động, hành vi nhất định một cách tự nhiên, không chủ tâm, mang tính ngẫu nhiên, không đặt mục đích học để làm gì, không ý thức được học cái gì và động cơ nào thúc đẩy việc học, không tìm phương tiện học bằng cách nào và không tính

đến kết quả học đạt được cái gì và ở mức độ nào. Học không chủ định có thể tiến hành trong mọi HĐ như trong HĐ khám phá, HĐ vui chơi, HĐ giao tiếp hay trong sinh hoạt hàng ngày...

Trẻ cần phát triển đến một trình độ nhất định mới học có chủ định. *Học chủ định* gọi là khi trẻ đặt ra mục đích chiếm lĩnh một tri thức hay một phương thức hành động nhất định với việc ý thức rõ động cơ thúc đẩy việc học bằng các biện pháp được lựa chọn để đạt tới kết quả mong muốn. Khi trẻ có hầu hết các chức năng sinh lý thành thục, hệ thần kinh bắt đầu chín mùi để trao đổi thông tin với môi trường bên ngoài, tư duy có bước chuyển mạnh, từ tư duy toàn bộ sang tư duy phân tích, tạo điều kiện cho việc học chủ định. HĐ học bắt đầu thay thế HĐ vui chơi, được hình thành rõ ở bậc tiểu học và đến cuối tiểu học học chủ định sẽ được hoàn thiện dần và chuyển sang dạng chính thức là HĐ học tập.

2.3. Logic của hoạt động dạy học

Từ lý luận của HĐ dạy, học ở MN và theo TS Trần Thị Hương,⁴ có thể thấy logic của HĐ dạy học cho trẻ 5 - 6 tuổi phải mang tính linh hoạt và đảm bảo cấu trúc chung gồm các khâu:

Thứ nhất, đề xuất và gây ý thức về nhiệm vụ nhận thức, làm nảy nở những kích thích thúc đẩy học tập.

Thứ hai, tri giác tài liệu mới từ những nguồn khác nhau, khái quát và hình thành khái niệm khoa học, lĩnh hội những tri thức mới, cách giải quyết vấn đề trong quá trình làm việc tự lực.

Thứ ba, củng cố và hoàn thiện kiến thức, rèn luyện kỹ năng và kỹ xảo.

Thứ tư, vận dụng kiến thức, kỹ năng và kỹ xảo.

Thứ năm, phân tích các thành quả của trẻ và kiểm tra sự lĩnh hội kiến thức, kỹ năng và kỹ xảo ở trẻ.

Tổ chức HĐ học theo hướng LTLTT nhằm mang lại hiệu quả tốt nhất cho trẻ trong quá trình dạy học. GV bằng nhiều phương thức khác nhau nhưng điểm chung trong quá trình tổ chức phải

đảm bảo trẻ: được trải nghiệm, phát huy vốn kinh nghiệm, năng lực, đáp ứng nhu cầu, được tạo điều kiện để khơi dậy cũng như duy trì sự hứng thú, tích cực và không bị áp đặt. Vì vậy, GVMN cần nắm rõ đặc điểm nhận thức - học tập của trẻ MG 5 - 6 tuổi.

2.4. Đặc điểm nhận thức – học tập của trẻ MG 5 - 6 tuổi

Trẻ 5 - 6 tuổi nhận thức qua những cảm giác, tri giác cụ thể với những đồ vật, sự vật, hiện tượng. Sự cảm nhận còn mang tính trực giác và tổng thể. HĐ tư duy gắn liền với cảm xúc và ý muốn chủ quan, tồn tại kiểu tư duy trực quan hành động và tư duy trực quan hình tượng. Do vậy, nội dung dạy học cung cấp cho trẻ được tổ chức theo hướng tích hợp bằng hành động thực tiễn là phù hợp với sự phát triển nhận thức mang tính tổng thể của trẻ.

Trẻ 5 - 6 tuổi học không chủ định vẫn chiếm ưu thế. Học không chủ định mang tính chất tự nhiên, kết hợp, thực hành, thường xuyên ở mọi nơi mọi lúc nên không tránh khỏi tản mạn, thiếu hệ thống. Vì vậy, GV cần chủ động kết hợp học chủ định giúp trẻ hệ thống hóa, chính xác hóa những gì thu nhận được ở các HĐ trong cuộc sống. HĐ học ở trẻ MG 5 - 6 tuổi không mang tính bắt buộc. Trẻ vẫn hiếu động, tò mò, ham muốn học hỏi, tìm hiểu thế giới tự nhiên và xã hội. Trẻ thực sự học trong khi chơi, lĩnh hội các tri thức tiền khoa học, do vậy chơi giữ vai trò là HĐ chủ đạo trong HĐ của trẻ. Bên cạnh đó các yếu tố của HĐ học tập xuất hiện ở dạng sơ khai và ranh giới giữa HĐ học tập và chơi chưa rõ ràng.

Theo tâm lý học, trẻ MG trong giai đoạn chuyển từ HĐ vui chơi sang HĐ học tập là chủ đạo. Trò chơi học tập đóng vai trò đặc biệt quan trọng giúp trẻ 5 - 6 tuổi hình thành tính có chủ định và chuyển sang HĐ học tập là chủ đạo ở trẻ vào Tiểu học. Vì vậy, tổ chức HĐ học LTLTT cho trẻ MG 5 - 6 tuổi, GV cần chú ý đến lồng ghép các trò chơi học tập vào trong các HĐ của trẻ một cách linh hoạt, khéo léo và tự nhiên là điều thực sự cần thiết.

2.5. Lý luận tổ chức HĐ học cho trẻ MG 5 - 6 tuổi theo quan điểm LTLTT

Hiện nay trong chương trình GDMN, tổ chức HĐ học cho trẻ MG gồm hai hình thức: Học trên giờ học và học ở mọi lúc mọi nơi.⁵ Học trên giờ học mang tính hệ thống theo chương trình GD nên được xem là học có chủ đích, học mọi lúc mọi nơi mang tính ngẫu nhiên, kinh nghiệm trẻ tiếp thu được mang tính rời rạc thiếu hệ thống. Dạy học LTLTT hiệu quả GV cần tổ chức HĐ học ở nhiều thời điểm khác nhau. Tổ chức HĐ học cho trẻ MG 5 - 6 tuổi để chính trẻ chủ động, tích cực tham gia học có chủ đích ngay cả trong giờ học và ngoài giờ học.

Tổ chức HĐ học LTLTT về bản chất so với các bậc học khác có nhiều điểm khác biệt do đặc điểm nhận thức - học tập của trẻ MG 5 - 6 tuổi có những đặc trưng riêng, thể hiện rõ ở cấu trúc của quá trình dạy học:

Mục tiêu dạy học: Trẻ nắm vững tri thức, kỹ năng, hướng đến phát triển tiềm năng và năng lực tối đa ở trẻ. Nhấn mạnh việc hình thành những giá trị đặc biệt là các giá trị mang tính toàn cầu như tự tin, tự lực, sáng tạo, linh hoạt, chia sẻ, nhân ái,... kỹ năng sống cần thiết cho bản thân, chuẩn bị thích ứng, hòa nhập với đời sống cộng đồng xã hội, chuẩn bị tốt cho trẻ vào tiểu học.

Giáo viên: Có vai trò định hướng, tổ chức, hướng dẫn, điều khiển, kích thích, trợ giúp, kiểm tra, đánh giá, điều chỉnh. GV phải không ngừng vươn lên học tập suốt đời để làm gương tốt cho trẻ. GV phải là người có khả năng tổ chức, điều khiển mọi HĐ của trẻ, giúp trẻ học tập tốt.

Trẻ: Có vai trò tích cực tham gia vào HĐ học do GV tổ chức. Học chưa chủ định vẫn chiếm ưu thế ở trẻ 5 - 6 tuổi, trẻ chưa có khả năng tự học, tự tổ chức hoạt động nhận thức để chiếm lĩnh tri thức như các bậc học khác.

PPDH: Sử dụng đa dạng các PPDH tích cực như: Thảo luận, sân khấu, đóng kịch, đóng vai, nêu vấn đề, biểu diễn năng lực, triển lãm, dự án, động não... Tăng cường các HĐ học của

cá nhân, mối quan hệ tương tác giữa GV và trẻ, giữa trẻ với nhau.

Hình thức tổ chức dạy học: Linh hoạt, đa dạng nhiều hình thức bao gồm tổ chức dạy học trên giờ học và ở mọi lúc mọi nơi, HĐ theo lớp, theo nhóm, học cá nhân, hình thức HĐ trong lớp, ngoài lớp, dạo chơi, tham quan, ngày hội, ngày lễ...

Phương tiện dạy học: Ngoài sử dụng các phương tiện sẵn có còn sử dụng nhiều cơ sở vật chất khác để hỗ trợ như các phương tiện truyền thông, công nghệ thông tin, các HĐ có sẵn trong môi trường xung quanh của lớp, trường, địa phương. Tăng cường công tác xã hội hóa GD, phối hợp giữa nhà trường với gia đình và xã hội.

Kiểm tra đánh giá: Đánh giá bằng nhiều hình thức khác nhau. Coi trọng đánh giá thường xuyên, đánh giá quá trình của trẻ dựa trên sự quan sát của GV về những hứng thú, nhu cầu, khả năng, sự tiến bộ của trẻ chứ không phải chỉ chú trọng vào kết quả cuối cùng. Chú ý đến hình thành năng lực và vận dụng để giải quyết tình huống, tìm tòi, khám phá của trẻ.

Kết quả dạy học: Trẻ có khả năng thích tìm tòi khám phá cái mới, phát triển tư duy sáng tạo; bước đầu có khả năng vận dụng tri thức giải quyết vấn đề thực tiễn năng động, tự tin, biết giải quyết vấn đề, phát triển cao nhận thức, tình cảm và hành động.

Như vậy, *bản chất của dạy học LTLTT là thể hiện việc đem lại những điều tốt nhất cho trẻ, trẻ thực sự hạnh phúc hào hứng trong quá trình chinh phục tri thức. Dạy học theo nhu cầu, hứng thú, vốn kinh nghiệm, năng lực cá nhân của trẻ. Quá trình dạy học trở thành quá trình học của trẻ. Dạy học trên giờ học không còn là hình thức cơ bản nhất nhằm truyền thụ kiến thức và kỹ năng mà dạy học phải thực hiện mọi lúc mọi nơi trong cuộc sống của trẻ: trẻ học trong vui chơi, trên giờ học, trong các hoạt động hàng ngày. Tổ chức HĐ học có chủ đích cần được hiểu theo nghĩa rộng chứ không bó hẹp trên giờ học và phải đảm bảo việc học của trẻ phải được hiểu*

theo hướng học có chủ đích của chính trẻ dưới sự tổ chức, điều khiển, dẫn dắt của GV.

Từ bản chất của dạy học LTLTT và đặc điểm nhận thức của trẻ 5 - 6 tuổi, GV cần lưu ý khi tổ chức HĐ học LTLTT cho trẻ MG 5 - 6 tuổi như sau:

Thứ nhất, chú ý đến dạy học tích hợp, xây dựng mục tiêu xuất phát từ sự hình thành những thuộc tính tâm lý và năng lực chung nhất của trẻ em nhằm phát triển toàn diện nhân cách. Tiếp cận tích hợp giúp giải quyết gần như trọn vẹn những định hướng, mục tiêu, yêu cầu của quá trình dạy học, đảm bảo nhu cầu, hứng thú, phát huy tối đa vốn kinh nghiệm qua đó phát triển năng lực cá nhân và các giá trị cần thiết ở trẻ.

Thứ hai, chú trọng nội dung GD xuất phát từ nhu cầu của trẻ về các mối quan hệ giữa trẻ với con người, với môi trường văn hóa - xã hội, với thế giới tự nhiên xung quanh; với vấn đề dinh dưỡng - sức khỏe cũng như các sự kiện, ngày lễ, ngày hội... nhằm gắn trẻ với cuộc sống hiện thực.

Thứ ba, xác định và tổ chức nhiều HĐ một cách linh hoạt để giúp trẻ tìm hiểu, khám phá theo nhiều cách, phù hợp với điều kiện cụ thể; lồng ghép, đan cài các HĐ quan sát, tìm hiểu môi trường tự nhiên - xã hội, vận động, vui chơi, làm quen với âm nhạc, hát, kể chuyện, đọc thơ, làm quen với toán và các HĐ sáng tạo... để trẻ “học” qua chơi, “học” qua thực hành, để trẻ lĩnh hội kiến thức, kỹ năng tự nhiên và tích lũy những kinh nghiệm cần thiết cho cuộc sống.

Thứ tư, GV cần áp dụng sáng tạo các PPDH khác nhau, chú trọng đến các PPDH phát huy tính tích cực của trẻ. Xây dựng các góc HĐ kích thích HĐ tư duy của trẻ, đưa ra các tình huống và yêu cầu trẻ tự suy nghĩ để tìm ra cách giải quyết...

Thứ năm, GV tận dụng các điều kiện sẵn có của lớp, trường, gia đình, địa phương, sử dụng các nguyên vật liệu sẵn có hoặc tái sử dụng thích hợp, an toàn... để hướng trẻ tìm hiểu, khám phá và làm ra các sản phẩm mới mang tính sáng tạo.

Thứ sáu, GV đánh giá thường xuyên HĐ dạy và học dựa trên các mục tiêu, yêu cầu đề ra và nhấn mạnh đánh giá trẻ trong quá trình HĐ chứ không phải là đánh giá kết quả sản phẩm cuối cùng.

Thứ bảy, GV phải thực sự tôn trọng, tin tưởng, yêu thương trẻ. Bởi nếu như mọi sự nỗ lực để thay đổi PPDH, tìm hiểu đặc điểm tâm sinh lý cũng như năng lực, nhu cầu, hứng thú của trẻ không xuất phát từ tình yêu thương, mong mỏi mang lại những giá trị tốt đẹp nhất cho trẻ mà chỉ xuất phát từ trách nhiệm và áp lực của công việc dạy học sẽ khó tránh khỏi việc GV gây áp lực lên trẻ. Khi đó, chủ thể không còn trẻ là trung tâm.

3. KẾT LUẬN

Dạy học LTLTT cho phép trẻ được HĐ theo nhu cầu, hứng thú của bản thân, không bị áp đặt. Trẻ là chủ thể tích cực trong HĐ học và phát triển của bản thân, được chủ động tham gia các HĐ và thực hiện các nhiệm vụ dựa vào vốn kinh nghiệm cũng như năng lực của bản thân trong các hình thức học theo nhóm và theo cá nhân để trải nghiệm các tình huống của cuộc sống, làm phong phú vốn kinh nghiệm của mình.

Dạy trẻ học đảm bảo tính phát triển, hướng tới vùng phát triển gần, khai thác được tiềm năng vốn có của trẻ, quan tâm đặc điểm cá nhân để có các kế hoạch phù hợp khả năng từng trẻ. GVMN tổ chức, hướng dẫn, tạo cơ hội, tình huống, thách thức mới, tạo cảm giác tin tưởng, an toàn, được yêu thương tin cậy và trợ giúp trẻ trong việc học, xây dựng môi trường học tập đa dạng, cùng trẻ hoạch định kế hoạch học tập của trẻ, cùng học,

cùng chơi, cùng khám phá, cùng chia sẻ và cùng nhau đi đến kết luận. Trong đó, GV giúp đỡ kịp thời, phát triển tính độc lập, tự tin, ý thức về việc học tập của trẻ, tập cho trẻ đưa ra quyết định và có khả năng đánh giá và tự đánh giá.

Ngoài ra, tổ chức HĐ học hiệu quả cho trẻ cần đảm bảo trẻ được tham gia vào các HĐ khám phá các chủ đề gần gũi với cuộc sống thực bằng tất cả các giác quan, được thực hành, luyện tập và trải nghiệm trong những tình huống, hoàn cảnh khác nhau để làm phong phú kinh nghiệm của trẻ, và đảm bảo sự linh hoạt, mềm dẻo trong việc lựa chọn, phối hợp các phương pháp, biện pháp và hình thức học tập phù hợp với trẻ. GVMN cần linh hoạt giải quyết các tình huống mới nảy sinh trong các nhóm trẻ hay cá nhân trẻ, mềm dẻo lựa chọn và phối hợp các hình thức, phương pháp HĐ của cô và trẻ tùy theo tính chất công việc và hoàn cảnh thực tiễn lớp học, vùng, miền, địa phương.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Carol Garhart Mooney. *Các lý thuyết về trẻ em của Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*, Nxb Lao động, 2016.
2. Nguyễn Kỳ. *Mô hình dạy học tích cực lấy người học làm trung tâm*, Nxb Nông Nghiệp, 1996.
3. Vũ Thị Ngân. *Giáo trình Tổ chức dạy học ở trường mầm non*, Nxb GD, Tp. HCM, 2009.
4. Trần Thị Hương. *Dạy học tích cực*, Nxb ĐHSPTp. HCM, 2011.
5. Nguyễn Ánh Tuyết, Đào Thanh Âm, Đinh Văn Vang. *Giáo dục học*, Nxb GD, Hà Nội, 1998.

Chat language of the 9X generation on Facebook

Bui Thi Thuy Hang*

Faculty of Primary and Preschool Education, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 10/02/2020; Accepted: 23/03/2020

ABSTRACT

These days, researchers are worried about the unstandardised use of Vietnamese language among the Vietnamese young generation. Other researchers call this trend as 'making the Vietnamese language unpurified' because the way they use language to communicate in real life is quite arbitrary and flippant. This is a challenge for preserving the purity of the Vietnamese language. Thus, the article aims at preserving the purity of the Vietnamese language while young people are not aware of using the language in the right way when participating in communication.

Keywords: *Language of the generation 9X, the unstandardised use of Vietnamese language, preserving the purity of Vietnamese language.*

*Corresponding author.

Email: Thuyhang.dhqn@gmail.com

Ngôn ngữ “chat” trên facebook của giới trẻ 9X

Bùi Thị Thúy Hằng*

Khoa Giáo dục Tiểu học và Mầm non, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 10/02/2020; Ngày nhận đăng: 23/03/2020

TÓM TẮT:

Hiện nay, các nhà nghiên cứu đang lo lắng về việc giới trẻ sử dụng ngôn ngữ dân tộc lệch chuẩn, hay như nhiều nhà nghiên cứu còn gọi là “vấn đục tiếng Việt” vì cách họ dùng ngôn ngữ để giao tiếp trong đời thường là khá tùy tiện và thiếu sự nghiêm túc. Đây là thách thức cho việc giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt. Bài báo này nhằm hướng tới việc giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt khi các bạn trẻ không có ý thức hướng mình đến việc sử dụng ngôn ngữ đúng chuẩn khi tham gia giao tiếp.

Từ khóa: *Ngôn ngữ của giới trẻ 9X, sử dụng ngôn ngữ dân tộc lệch chuẩn, giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt.*

1. DẪN NHẬP

Trong các cuộc hội thảo khoa học toàn quốc, có rất nhiều tác giả viết về đề tài chuẩn hóa ngôn ngữ hướng đến sự giữ gìn trong sáng của tiếng Việt. Cụ thể, trong Kỳ yếu Hội thảo khoa học toàn quốc 2010 “Phát triển và giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt trong thời kỳ hội nhập quốc tế hiện nay” rất nhiều bài viết bàn về nội dung cần duy trì và giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt qua việc dạy học các ngoại ngữ, các từ ngữ ngoại lai, từ Hán - Việt... Một số tác giả đã xoáy sâu và đặt câu hỏi về tiếng Việt của chúng ta như tác giả Phạm Văn Tình (PGS.TS Viện từ điển và Bách khoa thư Việt Nam) có bài “Tiếng Việt có còn trong sáng?”. Trong bài viết tác giả có nói: “*Đứng trước thực trạng thay đổi khá nhanh chóng gần đây của ngôn ngữ, dư luận xã hội, rất nhiều người lo lắng và lên tiếng cảnh báo về hiện tượng sử dụng ngôn ngữ tùy tiện, cấu thả làm “vấn đục” tiếng Việt, thậm chí nhiều người còn cho rằng “tiếng Việt đang bị làm hỏng”, “sự*

xuống cấp trầm trọng của tiếng Việt” và chúng ta phải có thái độ kiên quyết và rõ ràng để giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt, phải hành động trước khi quá muộn”.¹ Bên cạnh đó, có nhiều tác giả quan tâm đến việc sử dụng ngôn ngữ của giới trẻ bây giờ. Như bài viết của tác giả Đỗ Thị Thu Hương (ĐHSP Hà Nội 2) “*Vài nhận xét về việc sử dụng từ ngữ của giới trẻ trong giao tiếp thường ngày của giới trẻ hiện nay*”. Tác giả có đưa ra một số nhận xét như sau: *1) Sự sáng tạo ngôn ngữ của giới trẻ bây giờ, một phần là do nguyên nhân ngoại ngôn ngữ như xu hướng đổi mới, xu hướng hội nhập toàn cầu hóa, các trào lưu xã hội, sự bùng nổ của internet, các nhu cầu cá nhân được giải phóng v.v...những thay đổi về mặt xã hội đã phản chiếu rõ nét vào ngôn ngữ. Và trong ngôn ngữ là quy luật: cái nhàm chán, sáo mòn phải được thay thế bằng cái mới lạ bắt ngờ. 2) Giới trẻ luôn luôn ưu thích những sáng tạo, tìm tòi mới lạ. Tư duy cần phải tạo nên sự khác biệt, mới lạ đã ăn sâu vào giới trẻ và được biểu hiện rõ nét qua ngôn ngữ*”.²

*Tác giả liên hệ chính.

Email: Thuyhang.dhqn@gmail.com

Ngôn ngữ chuẩn được xã hội quy định là ngôn ngữ văn hóa, nó luôn được chúng ta tuân thủ và vận dụng trong giao tiếp rất hiệu quả nhưng bên cạnh những chuẩn mực ngôn ngữ đang được quy định thì những biến thể, những nhánh phụ của ngôn ngữ như tiếng lóng, biệt ngữ (ngôn ngữ “chat” trên facebook) cũng xuất hiện tràn lan, không biết có giúp cho ngôn ngữ chuẩn hơn, đa dạng hơn hay làm lu mờ đi sự trong sáng của tiếng Việt và làm cho khái niệm chuẩn mực ngôn ngữ ít nhiều cũng phải được cắt nghĩa khác đi. Đó là lý do chúng tôi viết bài báo “Ngôn ngữ chat trên facebook của giới trẻ 9X”.

“Ngôn ngữ “chat” trên facebook của giới trẻ 9X” là tiêu đề bài báo của chúng tôi. Chúng tôi muốn tìm hiểu và nghiên cứu về cách lựa chọn từ ngữ để thể hiện thông tin của mọi lứa tuổi nhưng vì giới hạn về dung lượng của một bài báo nên chúng tôi đặt trọng tâm nghiên cứu là giới trẻ 9X. Chúng tôi sẽ nghiên cứu ngôn ngữ đời sống thường nhật của giới trẻ xoay quanh những dòng tâm sự, các cuộc hội thoại (nhắn gửi và hồi đáp thông tin, bình luận).

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1 Khái niệm giao tiếp

Giao tiếp (Communication) là một hiện tượng phổ biến trong xã hội, đó là sự tiếp xúc giữa các cá thể trong một cộng đồng để truyền đạt một nội dung nào đó. Giao tiếp là một trong những đặc trưng của xã hội, giúp phân biệt xã hội với các quần thể không phải là xã hội.³ Đó là sự trao đổi thông tin giữa người với người (xã hội các loài vật cũng có giao tiếp chúng tôi chỉ giới hạn trong xã hội loài người) và luôn gắn liền với một ngữ cảnh và tình huống giao tiếp nhất định. Thông qua mỗi ngữ cảnh và tình huống giao tiếp mà người tạo lập và lĩnh hội tự xác định nội dung, tức tự hiểu những thông tin mà mình đang nói và viết là cái gì và hướng tới mục đích như thế nào.

Theo Nguyễn Quang trong “Giao tiếp phi ngôn ngữ qua các nền văn hóa” có 5 cách thức giao tiếp như sau:

- Giao tiếp nội nhân
- Giao tiếp liên nhân hay giao tiếp theo cặp
- Giao tiếp nhóm gồm có
 - + Giao tiếp tương tác
 - + Giao tiếp “một người với cả nhóm”
- Giao tiếp công chúng hay giao tiếp công cộng
 - Giao tiếp qua phương tiện truyền dẫn.⁴

Trong đó, giao tiếp trên mạng xã hội facebook thuộc loại giao tiếp công chúng, phổ biến là giao tiếp qua các phương tiện truyền dẫn là những cách thức truyền tin chính của các đối tượng.

Theo Nguyễn Quang khái niệm giao tiếp đã thoát ra khỏi bộ khung cứng nhắc của các yếu tố nội ngôn để bao hàm các yếu tố chính yếu sau:

- Giao tiếp ngôn từ
- Giao tiếp phi ngôn từ
- Giao tiếp hình họa
- Giao tiếp điện tử.⁴

2.1.2. *Lý thuyết hội thoại*: Hội thoại là hình thức điển hình của giao tiếp. Lý thuyết hội thoại ngoài việc chỉ ra các nhân tố, các vận động hội thoại còn nêu lên các quy tắc hội thoại: quy tắc cộng tác hội thoại, quy tắc lịch sự. Quy tắc cộng tác hội thoại, theo Grice, nằm trong bốn phương châm tương ứng bốn phạm trù:

- a. Phương châm về lượng
- b. Phương châm về chất
- c. Phương châm quan hệ
- d. Phương châm cách thức.⁵

2.1.3. Nguyên tắc lịch sự và luân phiên lượt lời

Để hội thoại thành công, những người tham gia hội thoại phải chú ý đảm bảo nguyên tắc lịch sự và luân phiên lượt lời

a) Nguyên tắc lịch sự

Trong bất kỳ một xã hội nào con người cũng cần phải có ứng xử lịch sự với nhau. Biểu hiện của lịch sự trong tiếng Việt qua những quy ước, nghi thức xưng hô buộc những người giao tiếp phải và phải thỏa mãn quan hệ liên nhân

theo hai trục quan hệ: quan hệ vị thế và quan hệ thân-sơ. Đồng thời cũng phải thỏa mãn truyền thống “xung khiêm hô tổn”.

b) Nguyên tắc luân phiên lượt lời

Nguyên tắc luân phiên lượt lời đòi hỏi những người tham gia giao tiếp phải:

- Khi có hai người đối thoại, người kia phải nói khi người này nhường lời theo cách lời người này tiếp nối lời người kia, không có sự giẫm đạp lên lời của nhau.

- Phải nối tiếp lời của người hội thoại kịp thời, không bị gián đoạn, tức không để khoảng lặng giao tiếp quá dài.

Theo những nguyên tắc trên thì hội thoại tại phần comment trên facebook của các bạn trẻ 9X chưa được tuân thủ. Điều này được minh chứng ở mục 2.2.

2.1.4. Sơ lược về facebook

Facebook là một dịch vụ mạng xã hội trực tuyến miễn phí. Tên của nó xuất phát từ tên của cuốn sách cho học sinh được phát vào đầu năm học tại một số trường đại học tại Mỹ để giúp học sinh làm quen với nhau. Facebook được sáng lập vào tháng 2 năm 2004 bởi Mark Zuckerberg và các bạn đại học Harvard của ông như Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz và Chris Hughes.⁶

Một số đặc điểm của Facebook - mạng xã hội:

- Điểm nổi bật của mạng xã hội đó là tính kết nối và chia sẻ rất mạnh mẽ. Nó phá vỡ những ngăn cách về địa lý, ngôn ngữ, giới tính lẫn quốc gia.

- Mạng xã hội giống như một trang web mở với nhiều ứng dụng khác nhau.

- Tạo ra một hệ thống trên nền Internet cho phép người dùng giao lưu và chia sẻ thông tin một cách có hiệu quả, vượt ra ngoài những giới hạn về địa lý và thời gian.⁷

Cấu trúc mạng xã hội gồm: Trang chủ và trang cá nhân. Có thể nói trong cấu trúc của

facebook thì trang cá nhân là quan trọng nhất vì nó liên quan trực tiếp đến người dùng facebook, là nơi chỉnh sửa các thông tin cá nhân.⁷

2.2. Khảo sát việc sử dụng các phương tiện giao tiếp trên Facebook

2.2.1. Khảo sát các phương tiện giao tiếp của giới trẻ 9X

2.2.1.1. Phương tiện giao tiếp ngôn từ

Dựa trên lý thuyết của tác giả Nguyễn Quang,⁴ chúng tôi sẽ khảo sát và phân tích phương tiện giao tiếp bằng ngôn từ của giới trẻ 9X ở phạm vi từ ngữ và các quy tắc ngữ âm.

Như đã trình bày ở mục 2.1.1, chúng tôi đã xác định hoạt động giao tiếp diễn ra trên mạng xã hội facebook được xác định là cách thức giao tiếp qua phương tiện truyền dẫn.

Giao tiếp qua phương tiện truyền dẫn là các đối tác sử dụng một phương tiện trung gian để truyền tải thông điệp. Giao tiếp qua phương tiện có thể được thực hiện ở dạng cặp (nói chuyện điện thoại, nhắn tin...), nhóm (thảo luận theo mạng trực tuyến) hoặc phát biểu trên truyền hình. Đặc điểm của loại giao tiếp này là phi trực diện, tức người nói và người nghe không đối diện nhau về mặt thể chất.

Trong mục 2.1.4 có đề cập cấu trúc mạng xã hội gồm có 2 phần lớn: trang chủ và trang cá nhân, trong đó trang cá nhân là quan trọng nhất vì nó là nơi cá nhân thể hiện nhiều thông tin về bản thân.

Trong bài báo này, chúng tôi chỉ tập trung vào trang cá nhân với phần thể hiện thông tin cá nhân và phần tham gia bình luận (comment) để chứng minh việc sử dụng các phương tiện giao tiếp của giới trẻ 9X đa dạng như thế nào và sự ảnh hưởng của chúng tới việc sử dụng ngôn ngữ chuẩn của các bạn 9X khi nó đã được quy ước của xã hội.

a) Ngôn từ thể hiện trong phần đăng tin trên trang cá nhân

Để đăng tin trong trang cá nhân với mục đích bộc lộ cảm xúc cá nhân, người viết thường

chín chu hơn trong cách thức thể hiện bằng ngôn từ. Nội dung được đăng tải thường rất đa dạng, nhiều kiểu loại và rất khó để kiểm soát và hạn định. Chẳng hạn:

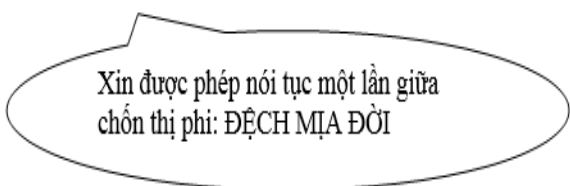
+ Khi có nổi niềm, muốn rút bớt mệt mỏi và gửi lời chúc...các bạn 9X không ngần ngại đưa lên face để bày tỏ. Trong trường hợp này, cá nhân có ý thức sử dụng chuẩn câu, từ và viết rõ ràng nội dung.

Ví dụ: *Tháng này Diễm là con ong chăm chỉ. Ấy vậy mà mắt tăng độ mà không có tiền cắt kính. Nghịch lí nằm ở đâu???*

Ví dụ: *Mỗi ngày mở mắt dậy là sống, hít thở cũng là sống, yêu ai đó cũng là sống, bước đi thôi cũng là sống. Nhưng nếu cứ mãi đứng yên một chỗ thì còn có thể nhận ra mình đang sống hay không? Huống hồ trong một thế giới với vòng quay chóng mặt, chỉ có thể đứng cảm mà liễu mạng lao lên phía trước, chứ tuyệt đối không thể sợ hãi mà lùi lại phía sau.*

+ Nhưng có lúc cá nhân có tâm trạng bực tức, không vui thì khi đăng tin lên trang cá nhân ngôn từ của các bạn thường sử dụng những câu từ thiếu tế nhị nên có những kiểu thể hiện như sau:

Lúc bực tức:



Hoặc: khi bị mất đồ, không ngần ngại nói lên sự phẫn nộ qua tiếng chửi

bạn nào đã lỡ tay mượn chiếc mũ bảo hiểm loại này trên chiếc xe sirius của mình dựng bên giảng đường a3 thì cho mình xin lại nha

cohocnhukevohoc

dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm dm

+ Những lúc ốm đau cũng là cơ hội để đăng tin và việc cố ý biến đổi hình thức ngữ âm

sẽ làm cho thông tin nhẹ nhàng hơn và cũng dễ thể hiện mục đích của người đăng là muốn được quan tâm và hỏi thăm hoặc có thể là lời tự trấn an bản thân của người viết khi đang bị đau: *Bị bí mũi luôn gọi hay Đeo cái đeo quá đi.*

Từ những ví dụ dẫn chứng trên, chúng tôi có những nhận xét như sau:

- Trong phân chỉ đăng bài hoặc đăng bài kèm hình ảnh, tùy theo nội dung đăng, tâm trạng và đối tượng được hướng đến mà các cá nhân có sự lựa chọn câu từ sẽ nghiêm túc, chuẩn mực hay hóm hỉnh, hài hước hoặc thông tục, bỗ bã...

- Đó là những dòng thông tin thể hiện suy nghĩ xuyên suốt của cá nhân người viết về một vấn đề nào đó nên nội dung khá nhất quán.

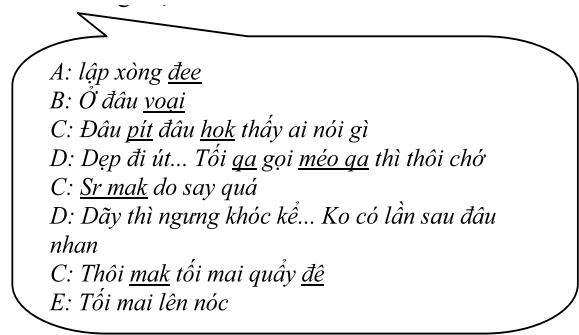
- Việc sử dụng ngôn từ không chuẩn có nhiều lí do: một là, không nắm được quy luật chính tả; hai là, cố tình viết sai, viết tắt hoặc viết các chữ dính nhau...theo ý định của cá nhân đó.

b. Ngôn từ thể hiện trong phân hội thoại, bình luận (comment)

Đôi lúc cá nhân người đăng tin chỉ muốn thổ lộ tâm sự, gửi facebook lưu giữ những kỷ niệm bằng hình ảnh theo năm tháng hoặc thông báo một điều gì đó, tức không nhằm mục đích để trao đổi, trò chuyện. Khi tiếp nhận những đợt đăng tin, bạn bè hay kể cả những người không quen biết sẽ bắt đầu nhắn tin bình luận và chat (thường là quen biết). Điều đáng nói và cái chúng tôi quan tâm không hẳn là những nội dung tin mà là cách thức lựa chọn từ ngữ để truyền tải nội dung và chat của thế hệ 9X.

Ví dụ:

+ Đăng một hình ảnh



hay:

- A: Méc cừ quế, xuống QN chưa?
 Hẹn hò phát nào?
 B: Tại sao lại méc cừ chữ huhu,
 chưa chị, chúng mình hẹn cuối
 tuần nhan.
 C: Xấu cmm

Qua hai ví dụ ta thấy, bắt đầu cuộc hội thoại, cá nhân người viết không có chủ ý hướng đến chuẩn ngôn ngữ viết. Hay nói cách khác, các bạn thể hiện rất rõ chủ đích viết sai để tạo sự hóm hỉnh trong cuộc hội thoại và qua cuộc hội thoại đó nó thể hiện cho người đọc thấy vị thế giao tiếp của các cá nhân là cùng vai nên từ ngữ khá tùy tiện và suồng sã.

+ Một cô bé đăng hình đi chơi của mình và ghi “Thanh xuân là”

- A: Chụp hình xinh toá
 B: Ừa nói vậy ngoài đời tui hk xinh há
 C: Chụp ở kon tum há e
 B: Dạ đúng rồi ak a
 C: E lên đây ở nhà ng qen há
 D: lừa tênh quá nhan chóa
 B: Kệ tui nhanh lừa tênh chứ lừa tiền âu mà lo m kkk
 E: Dì tui đg quá hh :v

+ Gửi một lời tâm sự

- A: Kkk...j z e troai
 B: Chiện sân si
 A: Cào nhà nó lấy đất về trồng rau m ơi kkk
 C: M đi z s t cào nhà nó
 A: Đc cái du này dui nè cho cái thời gian đi nào kkk

Các bạn 9X đã cố ý viết lệch chuẩn, viết tắt nhằm mục đích tạo sự thoải mái và gần gũi trong các cuộc hội thoại trong phần comment. Đây đang là hiện tượng khá phổ biến trên mạng xã hội hiện nay.

Như ví dụ trên, thay vì sẽ viết *Chụp hình xinh quá* thì các bạn lại viết *Chụp hình xinh toá* hoặc *Kkk...gì vậy em trai* thì các bạn lại viết *Kkk...j z e troai*. Người nhận tin sẽ cảm nhận như không có khoảng cách địa lí trong hội thoại đang diễn ra mà là đang được đối diện trò chuyện với nhau.

Ví dụ: Viết một dòng tâm sự và gửi hình ảnh

- A: Thôi đi. Lên xg nằm hồi nào hk hay nhé
 B: Kkkkk k lên xg a kug đầu ra
 C: Um Trinh... mk này bạn c tới chơi lúc chuu r
 C: Hú quài mk có chịu ra qn đâu mk hú
 D: sao phần nộ zr z
 E: j m con nhỏ lĩa
 F: Mình thk hi mình lm thôi
 E: Chết đầu kh nge mùi z
 G: Nhậu thì gọi rú cf thì meo thấy đầu
 E: đm cf vs bạn t từ thời nào ma
 G: Méo biết giờ đăng t thấy
 H: Thieu men hay sao mặt bun thui tời
 E: Chec v quá bạn
 I: O đầu do lam heo
 E: Ở quê nè. Mưa kh thấy trời đất lun a
 K: Uh...mua ngập chua ,ve danh lui kjem ca nhau ke
 E: Ngập quá trời
 E: Ze quê bắt cá nè haha
 K: Het thang ve luon gjo mua wa ve deo lam gi duoc
 ,hjhjhj
 K: A du hen wa hjhjghg

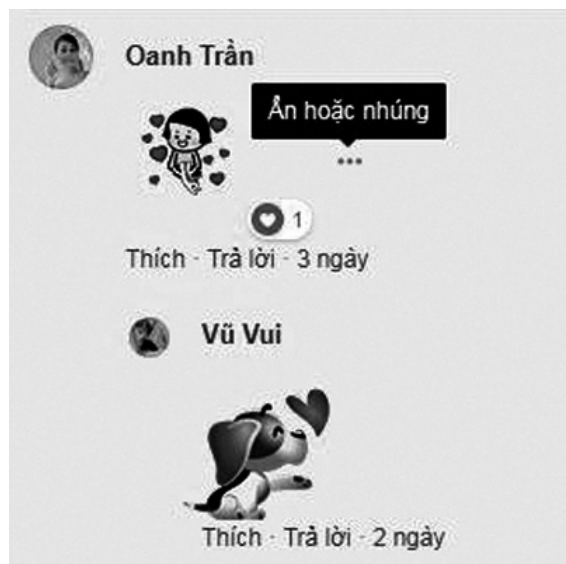
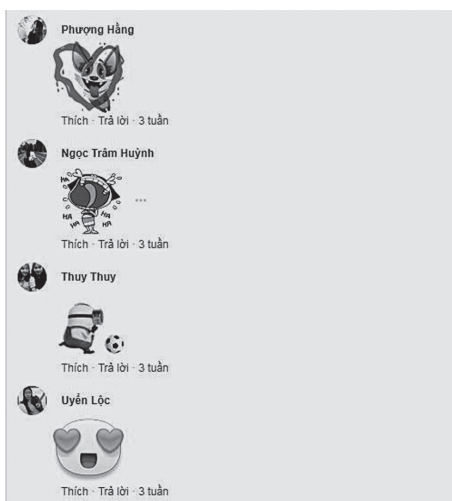
Khi nhấn tin trên facebook việc thể hiện tư tưởng đời thường, thông tục và nhiều khi có cả sự thô tục vẫn thể hiện rất rõ trong cuộc hội thoại của các bạn. Thay vì dùng từ ngữ chuẩn theo quy ước toàn dân để thể hiện thì các bạn sẽ biến âm chúng đi nhằm ngụ ý giảm bớt sự khiếm nhã (ví dụ: Chết đầu kh nge mùi z, Méo biết giờ đăng t thấy, Het thang ve luon, gjo mua wa ve deo lam gi duoc) do từ ngữ các bạn sử dụng có thể mang đến cảm nhận không mấy thiện cảm cho người đọc và người nhận.

Nhận xét: So sánh với những dòng tin cá nhân đăng trên facebook, dòng tin phần comment (tức hồi đáp qua lại) của các bạn trẻ 9X (như minh họa) cho thấy các bạn sử dụng từ ngữ để tạo phát ngôn khá tùy tiện, không có ý thức hướng đến chuẩn. Những từ ngữ được gạch chân trong phần hội thoại thể hiện rõ không phải chỉ một người cố tình đánh sai hoặc đánh theo kiểu tạo nên sự khác biệt để gây ra sự hài hước mà nhiều bạn cùng tham gia trò chuyện cũng

hòa theo để tìm sự đồng điệu, và vì cũng không muốn tạo ra sự khác biệt trong hội.

2.2.1.2 Phương tiện giao tiếp bằng hình họa (hình sticker, hình gif và biểu tượng)

Trong phần hội thoại (comment) trên facebook, người đăng tin có nhiều sự lựa chọn về phương tiện thể hiện. Nếu ở mục 2.2.1.1 (phương tiện ngôn từ) là phương tiện phổ biến được sử dụng không chỉ trên mạng xã hội nói riêng mà nó còn là công cụ, phương tiện dùng để giao tiếp thường nhật của con người nói chung thì ở mục này chúng tôi muốn giới thiệu một phương tiện cũng rất hữu ích cho người sử dụng hỏi-đáp trên facebook, đó là phương tiện giao tiếp bằng hình họa. Tức không dùng ngôn từ nhưng người nhận tin vẫn hiểu nội dung của cuộc hội thoại.



Với hệ thống các hình gif, biểu tượng và các sticker khá đa dạng, phong phú mà các chuyên gia facebook kiến tạo đã hỗ trợ, giúp ích rất nhiều trong việc bộc lộ cảm xúc của cá nhân. Các hình gif, biểu tượng và các sticker được thiết kế với nhiều nội dung biểu cảm khác nhau như: yêu thương, vui vẻ, mừng rỡ, xúc động hay tức giận, cay cú, mỉa mai, thất vọng... Vì vậy, khi sử dụng mạng xã hội để thổ lộ, bộc bạch tâm trạng và đăng tin nhờ facebook gửi, lưu hoặc hỏi đáp giữa bạn bè, người thân, thầy trò... với nhau thì các hình gif, biểu tượng và sticker luôn có một vị trí nhất định trong sự lựa chọn của các cá nhân. Họ có thể sẽ tốn nhiều thời gian để nghĩ ra một câu nhắn đủ thông tin cần gửi nhưng với các hình gif, biểu tượng và sticker thì chỉ cần mở và chọn biểu tượng phù hợp với cảm xúc, họ có thể xong một tin nhắn khi chỉ trong vài giây.

Do mục đích, nội dung và ý định của người phát ngôn mà có nhiều hình họa được sử dụng khiến người nhận hoặc người xem có thể bị tổn thương. Vì vậy, việc lựa chọn hình họa để truyền tải thông điệp cũng cần tuân theo quy tắc ứng xử có văn hóa.

2.2.1.3. Phương tiện giao tiếp bằng ngôn từ kết hợp với hình họa (các hình gif, sticker, biểu tượng cảm xúc trên facebook)

Trên mạng xã hội, dù là giao tiếp trực tiếp hay gián tiếp thì ngôn ngữ hội thoại ít có khả năng

kết hợp với phi ngôn ngữ như ngôn ngữ thân thể, vật thể... mà lại được hỗ trợ đặc lực của các hình họa, các biểu tượng rất sinh động và nhiều nội dung ý nghĩa. Nó có thể giúp thay thế cho ngôn ngữ ký tự nhưng vẫn chứa đựng thông tin rõ ràng, và sẽ giúp phong phú về nội dung cũng như tạo sự hấp dẫn, lôi cuốn và nhiều khi tạo được tính hài hước, hóm hỉnh cho người xem thì sự kết hợp về ngôn từ và các hình họa là sự kết hợp rất đắt giá trong hội thoại trên facebook.

Các hình ảnh động, hình sticker này có nhiều cung bậc sắc thái tình cảm khác nhau. Nó rất hữu ích để lựa chọn truyền đạt thông tin thay cho ngôn từ.



Hình họa vẫn có thể được các cá nhân sử dụng trong phần đăng tin nhưng phổ biến và được sử dụng thông dụng là ở phần comment. Ở phần này, những người tham gia hội thoại tùy tâm trạng và mạch thông tin mà sẽ lựa chọn hình họa nào để thể hiện.

Việc dùng đan xen giữa ngôn từ và hình sticker, biểu tượng hay cả hình gif như tăng thêm gia vị cho cuộc hội thoại và giảm thiểu việc sử dụng từ ngữ nói chung và từ ngữ không hướng đến chuẩn trong phạm vi giao tiếp thuộc về phong cách chức năng ngôn ngữ khẩu ngữ nói riêng.

2.2.2 Khảo sát việc sử dụng ngôn từ, hình họa trong giao tiếp qua phương tiện truyền dẫn của các thế hệ 8X, 7X và 6X trên Facebook (so sánh với thế hệ 9X).

Nhằm mục đích để bạn đọc thấy rõ hơn về cách sử dụng biệt ngữ của giới trẻ 9X, ngoài việc lý luận và chứng minh như trên, chúng tôi muốn giới thiệu, nhưng quan trọng hơn là để tạo nên cái nhìn đối chiếu giữa việc sử dụng ngôn từ, hình họa trong giao tiếp qua phương tiện truyền dẫn của thế hệ 8X, 7X, 6X so sánh với thế hệ 9X.

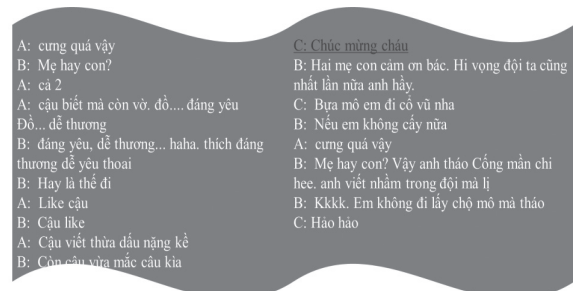
a) Phương tiện giao tiếp bằng ngôn từ (so sánh với 9X):

Những dòng tâm sự chia sẻ của thế hệ 8X, 7X, 6X luôn có sự chọn lựa câu từ, sử dụng dấu

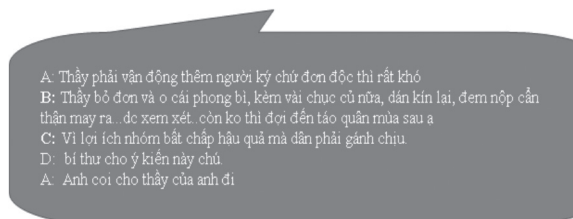
câu tương đối cẩn thận và thể hiện sự chín chắn khi giao tiếp ở trạng thái comment.

Một số ví dụ minh họa:

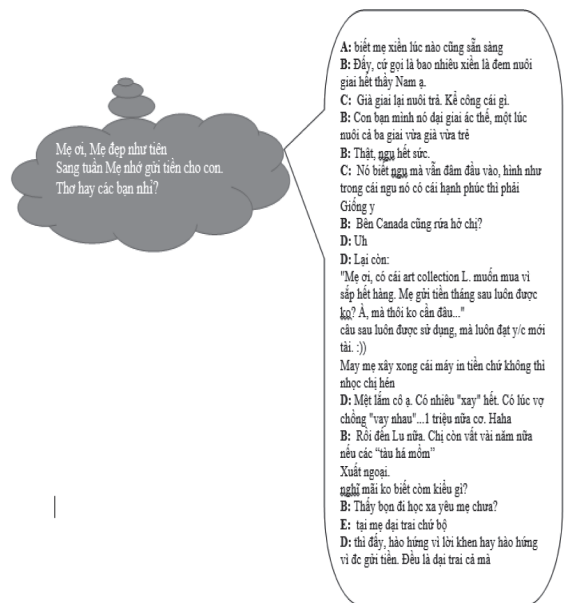
❖ Hình hai mẹ con chụp khi tham gia “Ngày hội đọc sách”



❖ Khi một người thầy bày tỏ quan điểm về việc UBND phường làm sai, dân đi kiện



Comment dòng chia sẻ sau của hệ 6x



Qua ví dụ dẫn chứng, chúng ta thấy rất rõ ngôn từ trong hội thoại của 8X, 7X, 6X rất dễ đọc, dễ hiểu. Thậm chí họ còn sử dụng đúng và hiệu quả hệ thống dấu câu như: “*Đấy, cứ gọi là bao nhiêu xiên là đem nuôi trai hết*”, “*Thơ hay các bác nhỉ?*”, “*Mệt lắm cô ạ. Có nhiều “xay”*

hết. Có lúc vợ chồng “vay nhau”...1 triệu nữa cơ.” để bộc lộ những cách nói ví von trong đời thường. Trong khi đó, các bạn 9X lại khá tùy tiện, thoải mái, không chú ý nhiều đến việc viết đúng chính tả, hiểu đúng ý người viết và quan trọng hơn trong các câu hỏi đáp, các bạn không thật sự chú ý đến việc sử dụng dấu câu, chẳng hạn: “*Dạ đúng rồi ak a*”, “*Di tui đg quá hh :vv*”, “*Kkk...j z e troai*”....

Cách thể hiện nội dung “chat” của thế hệ 8X, 7X, 6X rất rõ ràng, rành mạch, người sau đọc kỹ câu trả lời của trước để nối tiếp ý của cuộc hội thoại tạo nên một chuỗi hội thoại hợp lý. Còn thế hệ 9X, các bạn không quan tâm đến việc người khác đang nói gì, họ chỉ cần biết điều họ muốn nói và nói ra. Vì vậy, theo dõi dòng comment của họ khiến người khác sẽ không hiểu nội dung “chat” và vì không hiểu nên nhiều người chỉ lướt qua mà không quan tâm.

Ví dụ:

- B: *Đù zê im re nha c e gì nữa*
- C: *Di... Hình đây lâu lác r mà đây*
- A: *Kkk một năm về trước thời chúng e còn ngày thơ ak chị kkk*
- B: *Pon e ngày thơ tội quá ha*
- A: *Chứ sao chị nhìn hai đứa như hk biết ạn choie là j đây ak c hk thấy sao k*

b) Phương tiện giao tiếp bằng ngôn từ với hình họa (so sánh với 9X).

Khảo sát trên các trang cá nhân của những người thuộc thế hệ 8X, 7X, 6X, việc sử dụng ngôn từ cùng hình họa hoặc chỉ hình họa thông thường không nhiều như các bạn trẻ 9X. Họ thường sử dụng hình họa khi trả lời chúc mừng của bạn bè, người thân và đôi lúc là những cách thể hiện cảm xúc vui buồn bằng các hình sticker. Nhìn chung, việc sử dụng ngôn từ kết hợp với hình họa, vẫn là sự lựa chọn tiện ích của không những thế hệ 9X mà còn ở cả thế hệ 8X, 7X, 6X. Thế nhưng, tần số sử dụng hình họa của các thế hệ trước 9X không phổ biến và nhiều như 9X và họ thường dùng ngôn từ để hỏi đáp, đó là cách thể hiện sự tôn trọng và lịch sự trong giao tiếp của các thế hệ 8X, 7X, 6X...

Ví dụ minh họa:



Nhận xét: Chủ đích của tác giả khi khảo sát việc sử dụng ngôn từ của thế hệ 8X, 7X, 6X là muốn chỉ rõ cho bạn đọc thấy sự khác nhau về tư tưởng và ý thức sử dụng ngôn từ của các thế hệ trước 9X so với 9X. Qua các ví dụ minh họa, bạn đọc rất dễ nhận thấy, việc đặt câu, dùng từ và cách thể hiện suy nghĩ của các thế hệ này,

luôn tương ứng với độ tuổi chín chắn và vững chãi của họ.

2.3. Quy luật biến đổi về từ ngữ của giới trẻ 9X.

2.3.1. Quy luật biến đổi diễn ra ở phần phụ âm đầu và âm cuối

Từ bảng 1 (ở phần phụ lục), được khảo sát từ ngữ liệu trên facebook, chúng tôi nhận thấy việc sử dụng ngôn từ của các bạn trẻ 9X không tuân theo một cơ sở lý thuyết ngôn ngữ học nào. Các bạn tự hình thành, quy ước và ảnh hưởng lẫn nhau nhưng vì nó có sự lặp lại và hiện nay đang được sử dụng khá phổ biến nên chúng tôi xem đây là một hiện tượng có tính quy luật lâm thời.

a) Sự biến đổi ở phụ âm đầu

Dựa vào cấu tạo âm tiết, phần phụ âm đầu. Nhìn vào bảng phân tích, ta có:

Ví dụ 1: Âm tiết “Vê” có cấu trúc âm tiết:

Thanh điệu: không (zero), huyền (̀), hỏi (?), ngã (~), sắc (´), nặng (ˋ)			
Âm đầu	Vần		
V	Âm đệm	Âm chính	Âm cuối
		ê	

Trong ngôn ngữ của 9X: “Vê” → “Zê” (trích từ câu: “Đù zê im re nha ce gì nữa”), có cấu trúc như sau:

Thanh điệu: không (zero), huyền (̀), hỏi (?), ngã (~), sắc (´), nặng (ˋ)			
Âm đầu	Vần		
Z	Âm đệm	Âm chính	Âm cuối
		ê	

Ví dụ 2: Âm tiết “Bọn” có cấu trúc âm tiết:

Thanh điệu: không (zero), huyền (̀), hỏi (?), ngã (~), sắc (´), nặng (ˋ)			
Âm đầu	Vần		
B	Âm đệm	Âm chính	Âm cuối
		o	n

Trong ngôn ngữ của 9X: “Bọn” → “Pọn” (trích từ câu: “P**o**n e ngày thơ tội quá ha”)

Thanh điệu: không (zero), huyền (ˊ), hỏi (?), ngã (~), sắc (ˊ), nặng (ˋ)			
Âm đầu	Vần		
	Âm đệm	Âm chính	Âm cuối
P		o	n

Trong lý thuyết ngữ âm học, bảng phụ âm đầu tiếng Việt của Đoàn Thiện Thuật,⁸ có số lượng kí hiệu phiên âm âm vị là 22. Theo bảng nhận diện đó, chúng ta chỉ thấy âm vị /P/ được thể hiện với con chữ là P mà không thấy âm vị /Z/ với kí hiệu con chữ Z. Chỉ có âm vị /Z/ với 02 kí hiệu con chữ là *d* và *gi*. Vì vậy, ở ví dụ 1, âm tiết “Zê” mà các bạn trẻ 9X dùng nhắn tin được xem là sự quy ước phá cách mang tính lâm thời. Sự thay đổi về phụ âm đầu trong trường hợp này cũng tạo nên sự thay đổi không chỉ về hình thức mà còn về âm đọc. Ở ví dụ 2, theo bảng nhận diện phụ âm, tiếng Việt chấp nhận âm vị /P/ ký hiệu con chữ P, nó dùng để phiên âm tiếng nước ngoài như Pin. Nên số lượng âm vị là phụ âm đầu trong tiếng Việt có thể nâng lên là 23. Như vậy, từ việc phân tích 2 ví dụ trên, bạn đọc có thể nhận thấy số từ ngữ được thống kê ở bảng 1 sẽ được hiểu tương tự như ở hai ví dụ 1, 2.

Bên cạnh đó, một số phụ âm được biến đổi theo chủ đích của người phát ngôn để nói tránh, nói né những từ ngữ mang tính thông tục, chẳng hạn: “Đéo” → “Méo”, hoặc tạo sự hóm hỉnh, gần gũi, thân mật trong phát ngôn nên biến phụ âm đầu: Quá → Tóa, Nghe → Nge, Không → Hok, Vui → Dui...) hay lược bỏ phụ âm đầu như: Đâu → Âu... cũng cùng mục đích như trên.

Có thể nói, sự biến đổi ở phần phụ âm đầu trong số ngữ liệu khảo sát được (ở bảng 1), cho thấy các bạn trẻ 9X biến đổi hình thức ngữ âm ở phụ âm đầu trong các từ ngữ dùng để “chat” là khá nhiều và biến đổi dưới nhiều kiểu hình thức khác nhau (có hình thức lặp lại, có hình thức ít được lặp lại).

b. Sự biến đổi ở phụ âm cuối

Tương tự, đối với các phụ âm cuối, sự biến đổi có tính nhất quán khá cao đối với hiện

tượng biến âm của con chữ “ng” thành “q, nq và k” như:

Ví dụ 3: Âm tiết “Đặng” có cấu trúc âm tiết:

Thanh điệu: không (zero), huyền (ˊ), hỏi (?), ngã (~), sắc (ˊ), nặng (ˋ)			
Âm đầu	Vần		
	Âm đệm	Âm chính	Âm cuối
Đ		ã	ng

Trong ngôn ngữ của 9X: “Đặng” → “Đănq” (trích từ câu: “Méo biết giờ đănq thấy”)

Thanh điệu: không (zero), huyền (ˊ), hỏi (?), ngã (~), sắc (ˊ), nặng (ˋ)			
Âm đầu	Vần		
	Âm đệm	Âm chính	Âm cuối
Đ		ã	nq

Ví dụ 4: Âm tiết “Không” trong tiếng Việt

Thanh điệu: không (zero), huyền (ˊ), hỏi (?), ngã (~), sắc (ˊ), nặng (ˋ)			
Âm đầu	Vần		
	Âm đệm	Âm chính	Âm cuối
Kh		ô	ng

Trong ngôn ngữ của 9X: “không” → “hok” (trích từ câu: “Đâu pít đâu hok thấy ai nói gì”)

Thanh điệu: không (zero), huyền (ˊ), hỏi (?), ngã (~), sắc (ˊ), nặng (ˋ)			
Âm đầu	Vần		
	Âm đệm	Âm chính	Âm cuối
H		o	k

Theo lý thuyết ngữ âm học của Đoàn Thiện Thuật, phần phụ âm cuối gồm có 9 âm vị (tính cả âm zero) và đều có các ký hiệu con chữ tương ứng.⁸ Vì vậy khi xét 2 ví dụ 3, 4 và theo bảng phân tích cấu tạo âm tiết ta thấy, âm cuối từ *đặng*, *ng* → *nq*. Hay ở từ *không* âm cuối *ng* → *k* (*hok*). Hoặc cũng là âm cuối *ng* → *q* trong từ *cùng*, *những* hoặc lược bỏ con chữ *g* chỉ còn con chữ *n*.

Nhìn vào bảng 1, phần phụ âm cuối của các từ ngữ được khảo sát, ta vẫn thấy sự biến đổi ở âm cuối như hiện tượng từ: Mây → Mak, Với → Zs. Như vậy, có thể thấy sự biến đổi ở phần phụ âm cuối diễn ra ít hơn so với phần phụ âm đầu. Hầu hết là được viết lại theo chuẩn hình thức ngữ âm trong tiếng Việt.

Nhận xét chung:

Qua khảo sát và phân tích những từ ngữ trong các cuộc hội thoại của 9X, chúng tôi nhận thấy, xu hướng biến đổi phần phụ âm đầu và âm cuối của các bạn trẻ 9X đi theo quy luật khái quát như sau:

*Ở phụ âm đầu:

1. P = B (Pon = Bọn, Pít = Biết)
2. K = C (kug = Cũg)
3. H = KH (Hok = Không)
4. D = V (Dụ = Vụ, Dây = Vây)
5. Z = D (Zữ = Dữ)
6. W = Q (Wa = Qua)
7. Z = V (Z = Vây, Zè = Vây, Zè = Vè, Ze = Vè)

* Ở phụ âm cuối

8. K = NG (Hok = Không)
9. K = Y (Màk = Mà)
10. Q = G (Đănq = Đấng)
11. Q = NG (nhữq = những, Cũq = Cũg)
12. Zs = V (Zs = Với)

2.3.2. Quy luật biến đổi ở phần vần

Theo bảng 2 (phần phụ lục), sự biến đổi ở phần vần vẫn cho thấy nó diễn ra không theo quy luật nhất định, cụ thể:

- Hiện tượng thêm âm vào âm tiết chuẩn.

Ví dụ: Trai: → Troai (*je troai*), Vây → voai (*ở đầu voai*), Chó → Chóa (*lừa tênh quá nhan chóa*), Quá → Tóa (*Chụp hình xinh toá*), Đi → Dee (*lập xong dee*),

- Hiện tượng biến âm ở phần vần.

Ví dụ: Thiêu → thui, , Luân → Lun, Buồn → Bùn, Chiều → chiu, Đuôi → Đui, Qua → Qa,

Quen → Qen, Vè → Ze Kiểm → kjem, Gi → Gj...

Sự biến âm ở phần vần theo xu hướng sử dụng từ ngữ của giới trẻ là lược bỏ bớt âm đệm, âm chính (một trong hai nguyên âm chính trong nguyên âm đôi), hoặc thay đổi trật tự các âm trong phần vần và thay đổi từ âm này sang âm khác...

- Hiện tượng lược bỏ âm đệm và nguyên âm theo giống quy tắc viết tắt nhưng có từ lại không theo quy tắc viết tắt.

Ví dụ: Theo quy tắc viết tắt: Làm Lm, Người → Ng; Không theo quy tắc viết tắt: Không → Hk, Cũg → Cx, Với → Vs, Mà → Mk, mặt → Mc, Thân → Thw, Đẹp → Đg....

- Hiện tượng bỏ bớt và biến đổi ở phần âm cuối.

Ví dụ: Những → Nhữq, Cũg → Cũq, Thân → Thw, Mà → Ml, Thích → Thk, Gi → Gj, Đẹp → Đg

* Tóm lại: Tạm gọi là xây dựng quy luật (hay quy luật biến đổi lâm thời) vì rất khó để hình thành quy luật cho hiện tượng biệt ngữ của giới trẻ vì đã là quy luật thì phải theo quy ước và có tính ổn định nhưng qua nguồn ngữ liệu khảo sát được, chúng tôi không thấy được cơ sở của sự quy ước và tính ổn định. Các từ ngữ mà thế hệ 9X đang sử dụng trong ngôn ngữ hội thoại trên facebook đang cho thấy nó là một trào lưu, không ổn định, có tính lan truyền và ảnh hưởng lẫn nhau giữa các bạn trẻ.

2.3.3. Quy luật biến đổi khác

Phần cuối của bảng 3 (phần phụ lục), phân tích về sự biến đổi sẽ giúp bạn đọc thấy rõ nét hơn về sự phá cách trong cách sử dụng ngôn từ. Đây đúng là biệt ngữ của giới trẻ vì toàn bộ những ngữ liệu chúng tôi thu thập được từ các cuộc hội thoại ở phần comment cho thấy sự phá cách của các bạn trẻ 9X vẫn không theo khuôn khổ khá tùy tiện và ngẫu hứng.

Nhìn chung, chúng có những quy luật như sau:

- Viết rút gọn, viết tắt các âm tiết, lấy chữ cái đầu tiên để sử dụng hỏi đáp.

Ví dụ: Vậy → V, Tao → T, Rồi → R, Mà → M, Chị → Cc, C, Cười kà kà → Kkk

- Viết tắt các chữ cái đầu của âm tiết:

Ví dụ: Thả tao yêu mày → Thả tym, Áo tương sức mạnh → Atsm, Comment → Cmt, Ghen ăn tức ở → Gato, quá trời quá đất → qtqđ, ông xã, bà xã → ox, bx, mơ siêu đẹp → msđ....

- Biến đổi phụ âm đầu bằng sự viết tắt phụ âm đầu từ tiếng Việt, tiếng Anh, và qua một lần biến đổi nữa. Một số từ rất khó xác định quy luật biến đổi.

Ví dụ: Bye bye → pp (viết tắt từ bb, sau đó biến đổi thành pp), gi → j (viết tắt lại phụ âm đầu), vậy → z, bây giờ → bh (bây giờ viết tắt từ bây hour), hi hi → hjhighgh. chào 2018 → chào 2k18,

Khi tìm hiểu, nghiên cứu về hiện tượng biệt ngữ này, chúng tôi biết rất khó để tìm được sự đồng tình của bạn đọc vì nguồn ngữ liệu về việc sử dụng và phá cách về ngôn từ của giới trẻ khi tham gia đăng bài và hội thoại ở phần comment là rất rất nhiều, có thể nói là không đếm xuể. Nhưng với mong muốn, chỉ ra một vài hiện tượng như là quy luật (vì được sử dụng giống nhau và có sự lặp đi lặp lại) về việc sử dụng ngôn từ độc lập, sử dụng ngôn từ kết hợp với hình họa và đôi lúc duy nhất chỉ có sử dụng hình họa để bạn đọc hiểu rõ hơn về cách nghĩ, cách thể hiện tư duy của giới trẻ 9X bằng các phương tiện giao tiếp.

3. KẾT LUẬN

Sau khi khảo sát, phân tích chúng tôi rút ra một nhận định như sau:

Ngôn ngữ “chat” trên facebook thuộc về phong cách chức năng ngôn ngữ khẩu ngữ nên nó không yêu cầu hướng đến sự chuẩn mực, nghiêm túc và vì vậy nó rất tự do, thoải mái thậm chí là tùy tiện khi thể hiện bằng ngôn ngữ viết và nói.

Facebook là mạng xã hội có tính chất quốc gia và toàn cầu hóa nên việc sử dụng từ ngữ không chỉ đơn thuần là một ngôn ngữ, một phương ngữ mà có thể nhiều hơn hai ngôn ngữ, phương ngữ. Và việc cố tình hoặc bị ảnh hưởng của ngôn ngữ nói sang ngôn ngữ viết là điều dễ hiểu.

Phong cách chức năng ngôn ngữ khẩu ngữ mang đậm đặc tính của cá nhân mà ngôn ngữ là phương tiện của con người nên cá nhân có quyền sử dụng nó tùy theo mục đích sử dụng của mình (viết sai chính tả, hình thành các từ ngữ mới không theo quy luật nào cả).

Giới trẻ bắt chước và học hỏi ở nhau rất nhanh, cộng với sự phổ biến và lan truyền của mạng xã hội vậy nên việc sử dụng và phát tán các biệt ngữ của giới trẻ rất khó kiểm soát và điều chỉnh.

Nếu để các em sử dụng các biệt ngữ này mà không có định hướng của người lớn (cha mẹ, thầy cô....) sẽ ít nhiều có sự ảnh hưởng đến việc sử dụng tiếng Việt chuẩn của các em; cũng như những thói quen, quy tắc ứng xử mà xã hội đã hình thành và quy ước sẽ bị coi thường và phá vỡ.

Thế hệ trẻ 9X có nhiều sự phá cách riêng của họ, trong đó có sự phá cách về ngôn ngữ Việt - biệt ngữ của giới trẻ, điều này thể hiện rất rõ ở phần nội dung của bài báo. Nhưng cũng có thể lý giải vấn đề như sau: giống như tiếng lóng, cách viết trên chỉ mang tính lâm thời, tồn tại trong một thời gian ngắn. Vậy nên, cũng có thể coi đây là những biến thể số ít bên cạnh ngôn ngữ văn hóa của dân tộc mà nhà trường đang tạo dựng và giữ gìn.

Bài báo “Ngôn ngữ chat trên facebook của giới trẻ 9X” chỉ muốn cho bạn đọc một góc nhìn về biệt ngữ của giới trẻ (dựa trên nguồn cứ liệu trên face với các địa chỉ có thật), tác giả bài báo biết mạng xã hội thì sẽ có rất nhiều đối tượng để tìm hiểu nhưng vì dung lượng bài báo không cho phép nên chỉ giới hạn ở một số lượng tương đối về giới trẻ 9X.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đại học Sài Gòn, Đại học HUFLIT. *Kỳ yếu Hội thảo khoa học toàn quốc*, TP. Hồ Chí Minh, 18/6/2010.
2. Hội Ngôn ngữ học Việt Nam. *Ngữ học toàn quốc*, Hà Nội, 2013.
3. Diệp Quang Ban. *Giao tiếp diễn ngôn và cấu tạo văn bản*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 2012.
4. Nguyễn Quang. *Giao tiếp phi ngôn từ qua các nền văn hóa*, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội, 2008.
5. Đỗ Việt Hùng. *Ngữ dụng học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 2011.
6. Facebook là gì?, <<https://blog-xtraffic.pep.vn/facebook-la-gi/>>, truy cập ngày 15/11/2019.
7. Tìm hiểu cấu trúc mạng xã hội (facebook), <<http://tailieu.tv/tai-lieu/de-tai-9-tim-hieu-cau-truc-mang-xa-hoi-facebook>>, truy cập ngày 15/11/2019.
8. Đoàn Thiện Thuật. *Ngữ âm tiếng Việt*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, 2004.

NGŨ LIỆU THAM KHẢO

Facebook: trang cá nhân của các bạn trẻ 9X, và các thế hệ 8X, 7X, 6X kết bạn với tác giả Thuýhang Buithij.

PHỤ LỤC

(BẢNG BIẾN ĐỔI TỪ NGỮ CỦA GIỚI TRẺ 9X TRÊN FACEBOOK)

Bảng 1. Sự biến đổi từ ngữ diễn ra ở phụ âm đầu và âm cuối

STT	BIỆT NGỮ CỦA 9X	HIỆU CHỈNH	NHẬN DIỆN QUY LUẬT BIẾN ĐỔI
1.	Cũq	Cũng	Q=ng
2.	Dãy	Vây	D=v; ã=â
3.	Deo	Đéo	D=đ
4.	Dụ	Vụ	D=v
5.	Dui	Vui	D=v
6.	Đãq	Đãg	Nq=ng
7.	Nge	Nghe	Gh=nghe
8.	Hok	Không	H=kh; o=ô; k=ng
9.	Hì	Thì	H=th
10.	Hk	Không	Hk = không (h=kh, bỏ "ô", k=ng)

11.	J	Gi	J=gi
12.	Khôn	Không	Khôn=không (bỏ âm "g")
13.	Kug	Cũng	K=c, g=ng
14.	Ke	Đi	Ke=đi
15.	Mak	Mây	Ak=ay → k=y
16.	Méo	Đéo	M=đ
17.	Meo	Đéo	M=đ
18.	Nhũq	Những	Q=ng
19.	Pọn	Bọn	P=b
20.	Pít	Biết	P=b; i=iê
21.	Tóa	Quá	Tóa=quá (T=q; o=u)

22	Wa	Quá	W=qu
23	Zê	Về	Z=v
24	Z (zây=dây)	Vây	Z= Vây (viết tắt) (/Z/=d,gi; /v/=v)
25	Zử	Dữ	Z=d (/ Z/= d, gi); ?= ~
26	Ze	Về	Z=về
27	Âu	Đâu	Zero=đ
28	Zs	Với	Zs=với (Z=với; s= /)

Bảng 2. Sự biến đổi từ ngữ diễn ra ở phần vần

TT	BIỆT NGỮ 9X	HIỆU CHÍNH	NHẬN DIỆN QUY LUẬT BIẾN ĐỔI
1	Troai	traí	
2	Chào 2k18	Chào 2018	2k=2000
3	nà	này	À=àý
4	choie	chơi	Choie=Chơi (sai chính tả)
5	cx	cũng	Cx=cũng (phụ âm thay cho vần)
6	Dãy	Vậy	D=v, ã=ậ
7	đw	đâu	Đw=đâu
8	Mệt	Mặt	E=ă
9	nê	na	Ê=a
10	hen	hên	E=ê

11	chét	Chết	É=ế
12	Nề	nề	ê=è
13	Tềnh	tình	Ê=i
14	chec	Chắc	Ec=ắc
15	Đee	đi	ee=i
16	đg	Đẹp	G=ẹp (phụ âm "g" thay cho phần vần "ẹp")
17	gjo	Giờ	Gj=gi (j=i)
18	Chiện	Chuyện	Iê=uyê bỏ âm đệm "u", biến "y" thành "i";
19	chìu	Chiều	Ìu=iều (bỏ âm chính "ê")
20	J	gì	J=gì
21	gj	gì	J=i

22	kjem	Kiểm	jem=iếm
23	ak	ạ, à	K= ".", "\
24	Kug	cũng	K=c, g=ng
25	thk	thích	K=ích (phụ âm thay cho vần)
26	ke	đi	Ke=đi
27	kh	không	Kh=không (rút ngắn)
28	hk	không	Hk=không (h=kh, bỏ "ô", k=ng)
29	m	mày	M=mày (viết tắt)
30	ma	Mày	Ma=mày (Viết sai chính tả)
31	mc	Mặt	Mc=mặt
32	mk	mà	Mk=mà (k = à phụ âm thay cho vần)
33	MI (7)	Mặt	MI=mặt (phụ âm "I" thay cho vần "ăt")

34	năn	năm	Năn=năm (sai chính tả)
35	ng	Người	Ng=người (viết tắt)
36	chóa	chó	Óa=ó (óa: âm đệm "o" + âm chính "a" = "o" âm chính)
37	Voại	Vậy	Oai = ày
38	qen	quen	Q= qu
39	cũq	cũng	Q=ng
40	Nhữq	Những	Q=ng
41	Qa	qua	Q=qu
42	Sr	Sợ	R=ơ
43	thw	thân	Thw=thân (phụ âm thay cho vần)
44	Tóa	quá	Tóa=quá (T=q; o=u)

45	Tời	Thế	Tời=thế (đọc chệch âm)
46	Thui	Thieu	Ui=iêu (bỏ âm chính "ê")
47	đuì	đuôi	Ui=uôi (bỏ âm chính "ô")
48	lun	luôn	Un= uôn (bỏ âm chính thứ 2 "ô")
49	bùn	Buồn	Ừn=uồn (bỏ âm chính "ô")
50	Vs	Với	Vs=với (phụ âm "s" thay cho vần "ôi")
51	wa	quá	W=qu
52	Zử	Dữ	Z=d: ?= ~
53	ze	Về	Z=về
54	lm	làm	Zero=à

Bảng 3. Sự biến đổi từ ngữ không tuân theo quy luật ngữ âm

STT	BIỆT NGỮ CỦA 9X	HIỆU CHỈNH	NHẬN DIỆN QUY LUẬT BIẾN ĐỔI
1	Mồ côi bỏ	Không có người yêu	
2	I < 3 U	I love you	
3	thả tym	Thả tao yêu mày	Viết tắt các phụ âm đầu
4	29	Hí ngủ ngon (g9)	2=hi; 9=g9
5	gato	Ghen ăn tức ở	Viết tắt các phụ âm đầu
6	omg	Oh my god	Viết tắt các phụ âm đầu
7	cmt	comment	Viết tắt các phụ âm đầu
8	pp	Bye bye	Pp đảo ngược của bb
9	msđ	Mơ siêu đẹp	Viết tắt các phụ âm đầu
10	atasm	Áo tưởng sức mạnh	Viết tắt các phụ âm đầu
11	qtqđ	Quá trời quá đất	Viết tắt các phụ âm đầu
12	uhm	ừ	
13	sml	Sợ mày luôn	Viết tắt các phụ âm đầu
14	ah	à	
15	pet	Thú cưng	Từ TA
16	Chào 2k18	Chào 2018	2k=2000
17	ox	Ông xã	O=ông; x=xã
18	bx	Bà xã	B=bà; x=xã
19	Bh	Bây giờ	Bh=bây giờ (b viết tắt chữ đầu, h=giờ chữ viết tắt trong tiếng Anh "hour")
20	c	Chị	C=chị
21	vk	Vợ	V=vợ, k=?

22	ck	Chồng	C=chồng; k=?
23	Cc	Chị	Cc=chị (viết tắt)
24	cf	Cà phê	Cf=cà phê (viết tắt chữ cái đầu 2 âm tiết café)
25	cl	Cái l...	Cl= cái l...
26	e	em	E=em (viết tắt)
27	J	gì	J=gì
28	hjhghgh	Hi hi ha ha	J=i
29	Kkk	Cười (kà, kà...)	Kkk=kà, kà (viết tắt)
30	M	mày	M=mày (viết tắt)

31	m	mày	M=mày (viết tắt)
32	Quầy	chơi	Quầy=chơi (thay toàn bộ âm tiết)
33	r	Rồi	R=rồi
34	T	tao	T=tao (viết tắt)
35	t	tao	T=tao (viết tắt)
36	t	Từ	T=từ (viết tắt)
37	sen	ở đợ, ôsin	Từ cũ
38	v	Vậy	V=vậy (viết tắt)
39	Đmm	Đéo mẹ mày	Viết tắt các chữ cái đầu
40	Z(zậy=dậy)	Vậy	Z=Vậy (viết tắt) (/Z/=d,gi; /v/=v)

Test and assessment in teaching civic education in some high schools in Quy Nhon city, Binh Dinh province: Current situation and solutions

Phan Thi Thanh*

Faculty of Education, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 05/01/2020; Accepted: 02/03/2020

ABSTRACT

Civic education in high school has a leading position in the orientation of personality development, strongly stimulating the development of students' competence and thinking ability. In general, this subject has not been highly appreciated. Students do not seem to be interested in the subject. The results of renovating teaching methods in the subject are still limited. The test and evaluation of learning results still focus on form and test scores do not really assess exactly the ability of students. Therefore, on the basis of theoretical research, the status of teaching, testing and assessing the results of studying civic education in some high schools in Quy Nhon city, the author proposed a number of solutions to contribute to creating qualitative changes in education in general and in the process of teaching civic education in particular.

Keywords: *Testing, assessment, student, teacher, civic education, high school.*

*Corresponding author.

Email: phanthithanh@qnu.edu.vn

Kiểm tra, đánh giá trong dạy học môn Giáo dục công dân ở một số trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn, tỉnh Bình Định: Thực trạng và giải pháp

Phan Thị Thành*

Khoa Sư phạm, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 05/01/2020; Ngày nhận đăng: 02/03/2020

TÓM TẮT

Môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông có vị trí hàng đầu trong việc định hướng phát triển nhân cách, kích thích mạnh mẽ sự phát triển năng lực và phẩm chất tư duy của người học, song nhìn chung môn học này vẫn chưa được đánh giá đúng vị trí. Học sinh dường như không quan tâm đến môn học; kết quả của việc đổi mới phương pháp dạy học trong bộ môn vẫn còn nhiều hạn chế; việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập còn nặng về hình thức; điểm kiểm tra chưa thực sự đánh giá đúng năng lực của người học. Vì vậy, trên cơ sở nghiên cứu lý luận, thực trạng dạy học và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Giáo dục công dân ở một số trường phổ thông trung học trên địa bàn thành phố Quy Nhơn, tác giả đề xuất một số giải pháp nhằm góp phần tạo ra những thay đổi về chất trong giáo dục nói chung và trong quá trình dạy học môn Giáo dục công dân nói riêng.

Từ khóa: *KT (Kiểm tra), ĐG (Đánh giá), HS (Học sinh), GV (Giáo viên), GDCC (Giáo dục công dân), THPT (Trung học phổ thông).*

1. MỞ ĐẦU

Kiểm tra, đánh giá là hai mặt của một quá trình, tuy chúng có nội dung khác nhau nhưng lại có mối quan hệ mật thiết với nhau. Đại từ điển Tiếng Việt của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Trung tâm ngôn ngữ và văn hóa Việt Nam chỉ rõ: “kiểm tra là xem xét thực chất, thực tế”, “đánh giá là nhận xét, bình phẩm về giá trị”.¹ Từ điển Tiếng Việt của Viện Ngôn ngữ học chỉ rõ “Kiểm tra là quá trình sử dụng các công cụ để xem xét sự phù hợp giữa sản phẩm và các tiêu chí đã đề ra về chất lượng hoặc số lượng của sản phẩm mà không quan tâm đến quyết định đề ra tiếp theo”.² Theo Từ điển giáo dục học, “đánh giá là một hoạt động của con người nhằm phán xét về một hay

nhiều đặc điểm của sự vật hiện tượng, con người mà mình quan tâm, theo những quan niệm chuẩn mực mà người đánh giá tuân theo”.³ Trong lĩnh vực giáo dục, “Đánh giá được hiểu là quá trình thu thập xử lý thông tin về trình độ khả năng mà người học thực hiện các mục tiêu học tập đã xác định, nhằm tạo cơ sở cho những quyết định sư phạm của giáo viên, cho nhà trường và cho bản thân để giúp họ học tập tiến bộ hơn”.⁴ Hoạt động đánh giá được thực hiện thông qua kết quả học tập hàng ngày của người học cũng như được phản ánh trong các kỳ kiểm tra định kỳ và kiểm tra tổng kết nhằm đánh giá mức độ hoàn thành các mục tiêu đã đề ra trước đó cho người học về mức độ nắm được kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo

*Tác giả liên hệ chính.

Email: phanthithanh@qnu.edu.vn

của HS so với chương trình học. Hiện nay, ngoài thuật ngữ đánh giá thì còn có nhiều thuật ngữ khác được sử dụng như kiểm tra, thi, đo lường, lượng giá, chuẩn đánh giá, kết quả học tập của HS.

Đánh giá là khâu cuối cùng của kiểm tra, kiểm tra là hoạt động khởi đầu, là phương tiện của đánh giá và quá trình đánh giá được tiến hành bằng các hình thức kiểm tra và các kỹ thuật thu thập thông tin khác. Trong thực tế, nếu kiểm tra mà không có đánh giá thì kiểm tra sẽ trở nên vô nghĩa. Bởi vậy, kiểm tra, đánh giá thường đi liền với nhau, sự tách biệt giữa kiểm tra và đánh giá trong cuộc sống hằng ngày cũng như trong các lĩnh vực khoa học chỉ mang tính tương đối. Trong lĩnh vực giáo dục, kiểm tra và đánh giá là một bộ phận hợp thành rất quan trọng, là một khâu không thể tách rời của quá trình giáo dục và đào tạo. Có thể thấy, kiểm tra và đánh giá là hai mặt hoạt động có thứ tự hoặc đan xen nhằm xác định kết quả học tập của học sinh.

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở lý luận

Đối với môn Giáo dục công dân, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập là quá trình thu thập và xử lý những thông tin để xác định trình độ lĩnh hội tri thức, bồi dưỡng tư tưởng đạo đức, hình thành kỹ năng, kỹ xảo của HS trong sự tương ứng với mục tiêu học tập của môn GDCD và là thước đo mức độ thành công trong việc trang bị và giúp học sinh nắm vững hệ thống tri thức cơ bản thiết thực của bộ môn đồng thời kiểm tra nhận thức của HS đối với những vấn đề như đạo đức học, chính trị - xã hội, ... vận dụng những kiến thức đã học vào trong thực tiễn.⁵ Chính vì vậy, giống như các môn học khác, việc KT và ĐG kết quả học tập môn GDCD luôn đi đôi với nhau, có quan hệ mật thiết với nhau, là một khâu quan trọng không thể thiếu, là biện pháp quan trọng để nâng cao chất lượng quá trình dạy học bộ môn.

Yếu tố cốt lõi nhất trong học tập là phát triển (Học để biết, học để làm, học để cùng nhau chung sống, học để thành người) - UNESCO đã khuyến cáo về bốn trụ cột giáo dục của thế kỷ XXI. Như vậy, nét bản chất nhất của học tập là

sự tiếp nhận kinh nghiệm và giá trị xã hội bằng hoạt động của cá nhân, đồng thời phát triển kinh nghiệm đó ở chính mình. Bởi vậy, khi xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá kết quả học tập người ta thường căn cứ vào đặc điểm của sự phát triển tư duy, khả năng làm việc của HS, căn cứ vào nội dung, mục đích của môn học, cấp học. Do đó, việc đánh giá kết quả học tập môn GDCD thường được tiến hành theo sáu mức độ trong thang phân loại của Benjamin Bloom. Ngoài ra, để việc KT, ĐG kết quả học tập môn GDCD theo các mức độ nhận thức của Bloom thực sự có hiệu quả thì khi sử dụng các công cụ KT, ĐG ở mỗi đề kiểm tra còn phải bảo đảm các tiêu chí cơ bản sau đây: tính toàn diện; tính khách quan; độ tin cậy; tính khả thi; tính tách biệt; tính giá trị.

Cũng giống như cả nước, việc dạy môn GDCD ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn chiếm vị trí quan trọng đối với cả giáo viên và học sinh. KT, ĐG kết quả học tập môn GDCD có vai trò quan trọng, nó giúp phát hiện, điều chỉnh thực trạng dạy học, góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy môn GDCD nói riêng và chất lượng giảng dạy của nhà trường nói chung. Để tìm hiểu thực tiễn vấn đề này, tác giả đã dùng các phương pháp điều tra cơ bản (sử dụng phiếu điều tra, quan sát, dự giờ, phỏng vấn,...) đối với GV môn GDCD và HS ở một số giáo viên và học sinh của trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn. Nội dung điều tra tập trung vào các vấn đề:

- Nhận thức của GV và HS về vị trí, vai trò của KT, ĐG.

- Tác dụng của KT, ĐG trong dạy và học môn GDCD.

- Nội dung, phương pháp, hình thức KT, ĐG đang được áp dụng đối với môn GDCD ở trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn hiện nay.

- Những kiến nghị của GV bộ môn và HS về việc đổi mới KT, ĐG để nâng cao chất lượng dạy và học bộ môn.

Các bước tiến hành điều tra:

- Gặp gỡ, trao đổi với GV giảng dạy bộ môn GDCD.

- Dự giờ GV, quan sát hoạt động dạy và học trên lớp.

- Sử dụng phiếu điều tra nhằm thu nhận ý kiến của GV và ý kiến của HS.

2.2. Cơ sở thực tiễn

Xử lý kết quả điều tra thu được, chúng tôi rút ra những kết luận sau:

Đối với giáo viên

Về nhận thức: Hầu hết GV trực tiếp giảng dạy môn GDCD ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn đều có nhận thức tương đối đúng và đầy đủ về vấn đề KT, ĐG. Họ cho rằng, để nâng cao chất lượng đào tạo các môn học trong đó có môn GDCD phải chú trọng đến vai trò của KT, ĐG.

Qua khảo sát một số đề kiểm tra cùng với việc trao đổi với GV, thì thực tế, một số GV đã có sự cải tiến nội dung KT, ĐG, áp dụng thêm các phương pháp và kĩ thuật kiểm tra mới bên cạnh phương pháp kiểm tra truyền thống. Tuy nhiên việc KT, ĐG kết quả học tập của HS vẫn chưa đạt được kết quả cao, nguyên nhân chủ yếu là do nội dung, phương pháp KT, ĐG vẫn còn mang tính áp đặt, bắt buộc, làm HS mất đi sự chủ động trong việc làm chủ kiến thức, làm chủ suy nghĩ của mình nên chưa tạo ra được tâm thế thoải mái, tự tin khi làm bài kiểm tra của HS.

Tồn tại vấn đề trên là do một số GV còn có quan niệm thầy đóng vai trò chủ đạo trong việc truyền thụ kiến thức, còn trò chỉ thụ động tiếp thu và ghi nhớ những kiến thức đã học. Bởi vậy, nội dung, cách thức KT, ĐG học sinh chỉ dừng lại ở việc tái hiện kiến thức đã học là chính chứ chưa chú trọng đến sự thông hiểu, kỹ năng phân tích, tổng hợp, đánh giá của HS trong bài làm. Chính vì vậy, nội dung kiểm tra còn đơn giản hơn so với yêu cầu về mục tiêu kỹ năng, thái độ khi học tập bộ môn.

Về nội dung và phương pháp: Nội dung kiểm tra còn chưa mang tính hệ thống, toàn diện

(kiến thức, kỹ năng, thái độ), chủ yếu mang tính chất chủ quan của thầy (thích phần nào thì cho kiểm tra phần ấy) hoặc là để xem HS nhớ kiến thức thầy cung cấp đến đâu, nên chưa đòi hỏi HS phải tư duy sáng tạo, biết vận dụng kiến thức đã học để bày tỏ được quan điểm, thái độ, chính kiến cá nhân với những vấn đề nảy sinh trong thực tiễn cuộc sống.

Các phương pháp sử dụng KT, ĐG chủ yếu là kiểm tra viết (tự luận) (gồm kiểm tra 15 phút, 45 phút). Nhất là với bài kiểm tra 45 phút số lượng câu hỏi và lượng đề kiểm tra đưa ra không nhiều, đề chỉ có khoảng 2 đến 3 câu, điểm số cho từ 3 đến 4 điểm/câu, do đó cách kiểm tra này chỉ đề cập đến 1, 2 hoặc 3 chủ đề trong số rất nhiều chủ đề trong một phần chương trình hay toàn bộ chương trình. Nhiều trường hợp, đề kiểm tra được sử dụng trùng hợp nên khó đánh giá và phân loại HS. Hơn nữa, phương pháp kiểm tra đó yêu cầu HS phải học ôm đồm, nhồi nhét, mà không phát huy được tư duy sáng tạo, nặng về ghi nhớ kiến thức, không chú ý tới việc rèn luyện khả năng lập luận, thực hành làm cho việc đánh giá kết quả học tập của HS chưa đạt hiệu quả cao.

Qua điều tra thực tế về phương pháp KT, ĐG tại các trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn chúng tôi đã thu được kết quả sau:

Câu hỏi vấn đáp trên lớp:	83,32%
Câu hỏi tự luận:	70,03%
Bài trắc nghiệm khách quan:	33,3%
Bài tập tình huống	16,7%
Kết hợp các phương pháp trên:	0%

Kết quả trên cho thấy GV đã có ý thức trong việc đổi mới phương pháp KT, ĐG nhưng chưa đồng bộ, chủ yếu tập trung vào một số phương pháp: phương pháp vấn đáp trên lớp (chiếm 83,32% ý kiến), phương pháp sử dụng câu hỏi tự luận (chiếm 70,03% ý kiến). Tuy nhiên vẫn có GV chú ý tới việc nghiên cứu, xây dựng đề KT, ĐG bằng câu hỏi TNKQ (chiếm 33,3% ý kiến) hoặc có sự kết hợp giữa câu hỏi tự luận với câu hỏi TNKQ hay bài tập tình huống, nhưng thực tế chưa áp dụng thường xuyên (chiếm 0% ý

kiến) vì nhiều lý do khách quan và chủ quan như: đòi hỏi GV phải có chuyên môn sâu, quy trình biên soạn những loại đề này vất vả hơn soạn đề theo phương pháp tự luận truyền thống.

Về hình thức

Hiện nay việc KT, ĐG kết quả học tập môn GDCD ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn được thực hiện dựa trên những hình thức KT, ĐG sau:

Kiểm tra thường xuyên: Kiểm tra vấn đáp hàng ngày.

Kiểm tra định kỳ: Các bài kiểm tra 15 phút, kiểm tra 45 phút.

Kiểm tra tổng kết: Kiểm tra hết học kỳ.

Kiểm tra thường xuyên bằng vấn đáp có thể thực hiện được ở mọi thời điểm trong tiết học và rèn luyện cho HS khả năng trình bày bằng ngôn ngữ nói, tạo điều kiện cho HS được giao tiếp với GV, nhờ đó GV có thể đánh giá được thái độ của HS và phát hiện được những năng lực đặc biệt hoặc những khiếm khuyết của từng em. GV đều ý thức được tầm quan trọng của kiểm tra thường xuyên bằng phương pháp vấn đáp, nhưng trong thực tế ưu thế trên được thực hiện chưa nhiều. Bởi vì, thời gian một tiết học chỉ có 45 phút, nên GV nêu 1 hoặc 2 câu hỏi ngắn rồi yêu cầu HS trả lời miệng, nội dung kiểm tra chủ yếu là nhắc lại các kiến thức của bài cũ cũng phải mất 2 - 3 phút/HS, hơn 5 phút/HS nếu yêu cầu HS phân tích, cho ví dụ, ... Với thời gian kiểm tra như vậy chỉ có thể đạt được yêu cầu tái hiện kiến thức, đó là mức độ thấp của nhận thức. Cách kiểm tra đó rất máy móc, không hiệu quả.

Hình thức kiểm tra định kỳ và tổng kết gồm các bài kiểm tra viết 15 phút, kiểm tra 45 phút và kiểm tra học kỳ cũng có thời lượng 45 phút nhằm đánh giá mức độ hiểu vấn đề và khả năng vận dụng, tức là kiểm tra sự năng động, sáng tạo trong hoạt động nhận thức của HS, giúp HS củng cố và mở rộng những điều đã học, tạo cơ sở để có định hướng tiếp tục dạy - học sang phần tiếp theo.

Muốn vậy, GV không chỉ soạn hỏi dạng tự luận mà đòi hỏi GV phải soạn thêm bài tập tình huống, bài tập TNKQ, bài tập gắn với sự kiện để HS có thể đánh giá. Hình thức kiểm tra này là một yêu cầu quá cao với một GV giảng dạy môn GDCD, vì một tuần giáo viên THPT phải lên lớp đủ 18 tiết, phải dự giờ 1 tiết/tuần, hoàn thành các loại sổ sách: báo giảng/tuần,... nên hầu hết GV sử dụng những bài tập, câu hỏi có trong sách giáo khoa. Trong thực tế, đôi khi phụ huynh HS còn đề nghị với GV dạy môn GDCD nên tạo điều kiện cho HS có thêm thời gian học các môn “chính” như Toán, Lý, Hóa, ... Chính điều này, đã góp phần tạo ra tâm lý chán nản, không muốn thay đổi hình thức kiểm tra đối với số đông GV giảng dạy GDCD.

Đối với học sinh

Về nhận thức: Đa số HS hiện nay đều có tư tưởng phân biệt môn chính, môn phụ, HS coi các môn xã hội, trong đó có môn GDCD là môn học bắt buộc nên rất ít HS yêu thích. Vì thế dẫn tới trình trạng HS học tập đối phó, “xem nhẹ” môn học này. Bởi vậy, khi GV đòi hỏi cao, nghiêm túc trong KT, ĐG có không ít HS chưa đồng tình ủng hộ, chưa nỗ lực cố gắng hết khả năng.

Về nội dung, phương pháp: Khi tới các kỳ kiểm tra, HS chỉ chú trọng tới việc học thuộc lòng nội dung kiểm tra mà GV đưa cho HS ở dạng đề cương, đó là những ý gạch đầu dòng mà HS ghi vào vở hay những ý có trong sách giáo khoa. Tuy nhiên, vẫn có một số ít HS yêu thích bộ môn GDCD, trong quá trình học, các em đã chịu khó lắng nghe GV giảng bài, về nhà tìm hiểu thêm về vấn đề, nên khi kiểm tra các em làm bài tốt hơn, có ý tưởng sáng tạo với cách lập luận khá sắc bén, có những quan tâm về các vấn đề chính trị - xã hội hơn phần đông các HS khác nhưng kết quả kiểm tra cũng không khá hơn các HS chỉ học thuộc lòng.

Tìm hiểu nhận thức của HS về nội dung, phương pháp KT, ĐG trong dạy học GDCD ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Mức độ	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Ít khi	Không sử dụng
Phương pháp				
Câu hỏi vấn đáp trên lớp	70,0%	21,25%	5,0%	3,75%
Câu hỏi tự luận	66,25%	32,5%	1,25%	0,0%
Bài trắc nghiệm khách quan	38,75%	55,0%	5,0%	1,25%
Bài tập tình huống	11,25%	20,0%	56,25%	12,5%
Kết hợp các phương pháp	0%	5,0%	12,5%	82,5%

Qua điều tra lấy ý kiến của HS về phương pháp kiểm tra mà các em mong muốn, chúng tôi sử dụng câu hỏi 10 (mẫu phụ lục 1B), kết quả thu được như sau:

- Câu hỏi vấn đáp trên lớp: 12,5%
- Câu hỏi tự luận: 6,25%
- Bài trắc nghiệm khách quan: 30,0%
- Bài tập tình huống: 17,5%
- Kết hợp các phương pháp trên: 33,75%

Từ những con số trên cho phép chúng ta khẳng định: Hiện nay phương pháp kiểm tra truyền thống dưới dạng câu hỏi vấn đáp trên lớp ít được các em ủng hộ (12,5%), hơn cả là dạng câu hỏi tự luận (6,25%). Qua điều tra đa số HS mong muốn các thầy cô áp dụng kết hợp các phương pháp trong việc thi cử (33,75%). Từ những hạn chế về hình thức thi cử đó, dẫn đến nội dung kiểm tra không được toàn diện. Cách thi phổ biến hiện nay là kiểm tra kiến thức lý thuyết, nhẹ về bài tập, thực hành mà không chú ý đến phát triển tư duy, năng lực sáng tạo, trí thông minh của HS, làm HS bị “thiếu hụt” kiến thức, ảnh hưởng đến hứng thú học tập của HS, thậm chí, còn nảy sinh tâm lý coi thường bộ môn.

Về hình thức

Khi khảo sát về hình thức KT, ĐG môn GDCD ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn, đa số HS cho rằng việc KT, ĐG

chưa được chú trọng đúng mức, còn mang nặng tính hình thức như: HS phải học quá nhiều nhưng nội dung kiểm tra lại quá ít, ... nên kiểm tra chưa đánh giá đúng thực chất năng lực học tập của HS.

Đối với việc kiểm tra vấn đáp trong các giờ học, kết quả kiểm tra cũng chỉ phản ánh được yêu cầu ghi nhớ, tái hiện kiến thức mà chưa kiểm tra được sự vận dụng sáng tạo linh hoạt kiến thức đã học vào trong cuộc sống.

HS nhận thức được rằng bài kiểm tra 45 phút rất quan trọng vì đây là điểm hệ số 2 nên hầu hết các em cố gắng đạt được điểm cao bằng cách học thuộc nội dung cho ôn tập, những gì sẽ kiểm tra để khi kiểm tra có thể tái hiện lại kiến thức chứ hầu như không quan tâm đến những nội dung khác. Vì vậy, năng lực học tập của HS chỉ được đánh giá theo điểm số của GV cho, nhưng điểm số chỉ là công cụ để đánh giá mức thuộc bài mà không đánh giá được tiềm năng, năng lực con người, càng không đánh giá được thái độ của HS. Kết quả kiểm tra đó chưa thể giúp HS khắc phục được hạn chế để có thể tiến bộ, cố gắng hơn trong quá trình học tập và càng không gây được sự hứng thú học tập đối với HS.

Trên cơ sở phân tích thực trạng vấn đề KT, ĐG kết quả học tập môn GDCD ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn, chúng tôi tiến hành xác định những ưu, nhược điểm, từ đó tìm nguyên nhân cơ bản dẫn đến những hạn chế, qua đó đưa ra những định hướng phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả KT, ĐG kết quả học tập bộ môn.

Ưu điểm

Môn GDCD cũng như nhiều môn học khác được nhà trường quan tâm sát sao về mọi mặt, riêng quy chế KT, ĐG đã được thực hiện rất nghiêm túc về số lượng các loại bài kiểm tra, thời điểm tiến hành kiểm tra, phạm vi kiến thức cần kiểm tra. Đồng thời, tiến độ kiểm tra, chấm bài, vào điểm của GV được ban thi đua của nhà trường kiểm tra thường xuyên hàng tháng, có hình thức khen, chê kịp thời. Vì vậy, không có GV nào chậm trễ tiến độ.

Quan hệ thầy trò trong nhà trường tương đối tốt theo tinh thần dân chủ hóa không có hiện tượng đe nẹt hay trù dập HS khi HS khiếu nại về việc thiếu công bằng, khách quan trong KT, ĐG hoặc chấm điểm không chính xác của GV.

“Đổi mới PPDH ở nhà trường dẫn chú trọng đến việc đáp ứng những yêu cầu mới của mục tiêu dạy học”⁶ nên việc KT, ĐG cũng đã chuyển biến mạnh theo hướng phát triển tích cực, khuyến khích HS vận dụng linh hoạt các kiến thức, kỹ năng đã học vào tình huống thực tế làm bộc lộ những cảm xúc, thái độ của HS trước những vấn đề nóng hổi của đời sống cá nhân, gia đình, cộng đồng.

Phương pháp KT, ĐG kết quả học tập môn GDCD đã có sự chuyển biến, từng bước yêu cầu cao hơn đối với khả năng vận dụng, kỹ năng thực hành, khả năng tư duy độc lập, sáng tạo của HS.

Hạn chế

Việc KT, ĐG kết quả học tập môn GDCD ở một số trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn hiện nay mới dựa trên sự tái hiện kiến thức đã được học là chính chứ chưa dựa nhiều vào kỹ năng phân tích, tổng hợp, đánh giá của HS. KT, ĐG như vậy, chưa phản ánh được sự hiểu bài của HS (học vẹt cũng có được điểm cao). Bên cạnh đó, KT, ĐG mới chỉ quan tâm tới việc cho điểm và xếp loại HS chứ chưa quan tâm đến chức năng khuyến khích, tạo động lực cho việc học của HS, hướng việc học của HS vào các hoạt động tích cực, tránh học vì điểm số.

Phương pháp giảng dạy của GV, tuy có đổi mới nhưng chưa đi vào chiều sâu, thực chất mà còn mang nặng tính hình thức, vì thành tích thi đua, nên vai trò người thầy vẫn là trung tâm, còn vai trò chủ động, tích cực của HS thì mờ nhạt. Đồng thời, một số nhược điểm của KT, ĐG bằng phương pháp truyền thống còn làm cho HS không có hứng thú học tập bộ môn, thậm chí coi thường bộ môn.

Về quy trình KT, ĐG, nhà trường chưa có GV thực hiện công khai hóa các tiêu chí đánh giá, thông báo cho HS biết đáp án, thang điểm để

HS có thể tự đánh giá bản thân. Qua đó, HS phát huy những sáng tạo, rút ra những kinh nghiệm với những sai sót trong kiểm tra.

Hình thức KT, ĐG bằng phương pháp vấn đáp ít có ý nghĩa thiết thực, phương pháp viết (tự luận) nội dung câu hỏi chưa bao quát các vấn đề cần kiểm tra (chỉ có 2 hoặc 3 câu hỏi tự luận), chưa đảm bảo chất lượng (chủ yếu kiểm tra việc học thuộc và vận dụng đơn giản).

Phương pháp KT, ĐG bằng TNKQ có những ưu thế nổi bật nhưng hiện tại trình độ của GV trong soạn thảo câu hỏi loại này còn nhiều hạn chế.

Phương pháp KT, ĐG bằng bài tập tình huống là rất quan trọng. Nhưng phương pháp này rất ít được sử dụng, hình thức rất sơ sài nên vị trí của phương pháp này trong KT, ĐG của môn học là rất nhỏ. Như vậy, học chưa gắn với hành, việc đánh giá không thể toàn diện các mặt kiến thức, kỹ năng, thái độ.

2.3. Giải pháp

Từ kết quả nghiên cứu lý luận về KT, ĐG và thực trạng KT, ĐG kết quả học tập môn GDCD tại một số trường THPT trên địa bàn Quy Nhơn chúng tôi nhận thấy đổi mới KT, ĐG chính là công cụ quan trọng, chủ yếu điều chỉnh hoạt động dạy và học, góp phần cải thiện nâng cao chất lượng đào tạo. Để làm được việc đó, chúng tôi đưa ra những định hướng sau:

Một là, đổi mới nội dung kiểm tra, đánh giá. Đổi mới nội dung KT, ĐG không chỉ dừng lại ở việc ghi nhớ kiến thức mà nội dung kiểm tra phải toàn diện: đổi mới nội dung KT, ĐG về mặt kiến thức ở các cấp độ: biết, hiểu, vận dụng; nội dung KT, ĐG phải nhằm phát triển kỹ năng thực hành cho học sinh; phải chú ý đến việc xây dựng niềm tin, thái độ cho học sinh.

Hai là, đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá. Có nhiều phương pháp để tiến hành KT, ĐG kết quả học tập môn GDCD. Mỗi loại phương pháp có ưu điểm và nhược điểm riêng trong việc KT, ĐG từng nội dung nên khi tiến hành KT, ĐG kết quả học tập của HS, GV nên

sử dụng phối hợp nhiều phương pháp khác nhau: phương pháp vấn đáp; phương pháp kiểm tra tự luận; phương pháp trắc nghiệm khách quan; kết hợp các phương pháp trên.

Ba là, đổi mới hình thức tổ chức kiểm tra, đánh giá. Để đảm bảo tính khách quan trong tổ chức KT, ĐG thì phải đổi mới cả hình thức tổ chức. Cụ thể là phải định hướng nội dung học tập cho học sinh trước khi bắt đầu môn học. Đặc biệt về việc ra đề KT cần phải: xác định cấu trúc bài thi một cách cụ thể, cân đối, hợp logic, quy định thời gian rõ ràng; nội dung đề thi phải bảo đảm trong chương trình học (gồm cả phần GV giảng và phần HS tự học ở nhà), mang tính cập nhật, có sự thống nhất với nhau về nội dung và hình thức KT, ĐG trong tổ chuyên môn; tổ chức xây dựng ngân hàng câu hỏi, đề kiểm tra có kết hợp nhiều phương pháp KT, ĐG; tổ chức thi một cách khoa học nghiêm túc, đảm bảo sự công bằng; chấm thi phải đúng quy trình, đảm bảo tính khách quan, tổ chức chấm chéo bài thi, chấm đúng với đáp án và thang điểm, không được chấm quá chặt hoặc quá rộng, ...

3. KẾT LUẬN

KT, ĐG là công việc hết sức cần thiết và quan trọng trong giáo dục phổ thông, nó không những giúp GV đánh giá được năng lực của HS mà còn có tác dụng rất lớn đối với việc rèn luyện tư tưởng, đạo đức cho HS. Nếu biết tiến hành KT, ĐG theo đúng yêu cầu, GV sẽ bồi dưỡng cho HS ý thức thái độ, động cơ học tập đúng đắn, thói quen làm việc có hệ thống, có kế hoạch, tinh thần kỷ luật và tự giác trong học tập, lao động góp phần hình thành và phát triển nhân cách toàn diện cho HS.

Qua khảo sát việc KT, ĐG kết quả học tập môn GDCD của HS ở một số trường THPT trên địa bàn thành phố Quy Nhơn cho thấy còn nhiều hạn chế. Do nhận thức của GV và HS về vai trò của KT, ĐG kết quả học tập đối với quá trình dạy học nói riêng và quá trình giáo dục nói chung chưa thật đầy đủ và sâu sắc. Do đó, khi tiến hành KT, ĐG kết quả học tập đã xuất hiện những bất cập. Tuy có sự cải tiến về hình thức và phương pháp KT, ĐG nhưng chưa đáp ứng được yêu cầu

đổi mới theo hướng phát triển mọi năng lực của HS; cách thức kiểm tra hiện nay không đánh giá được đầy đủ cả ba mặt: tri thức, kỹ năng, thái độ của HS. Vì vậy, để khắc phục tình trạng này rất cần thiết phải đổi mới hoạt động KT, ĐG về các mặt: Nội dung, hình thức, phương pháp, kể cả khâu tổ chức KT, ĐG.

Trong KT, ĐG, việc kết hợp nhiều hình thức, phương pháp kiểm tra bao giờ cũng đảm bảo tính toàn diện hơn một hình thức kiểm tra, hơn nữa nó vừa giúp GV thu được kết quả chính xác, lại vừa có tác động tích cực, có ý nghĩa giáo dục đối với quá trình dẫn đến kết quả đó. Việc xây dựng nội dung, kết hợp các phương pháp, hình thức KT, ĐG mà tác giả nghiên cứu phần nào đáp ứng được yêu cầu đổi mới trong giáo dục hiện nay, đó là đổi mới nội dung phải gắn liền với đổi mới phương pháp. Đây là một yêu cầu quan trọng cần phải tiếp tục nghiên cứu và thực hiện nhằm tạo ra những biến đổi về chất trong giáo dục nói chung và trong quá trình dạy học GDCD nói riêng.

Lời cảm ơn: *Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2018.600.49.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Như Ý. *Đại từ điển Tiếng Việt*, Nxb Văn hóa - Thông tin, Hà Nội, 1998.
2. Hoàng Phê. *Từ điển Tiếng Việt*, Nxb Từ điển Bách khoa, Hà Nội, 1988.
3. Bùi Hiền. *Từ điển giáo dục học*, Nxb Tổng hợp, Hà Nội, 2001.
4. Trần Thị Tuyết Oanh. *Đánh giá và đo lường kết quả học tập*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội 2007.
5. Đinh Văn Đức, Dương Thúy Nga. *Phương pháp dạy học môn Giáo dục công dân ở trường trung học phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, 2011.
6. Trần Bá Hoàng. *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo khoa*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, 2007.

Euthanasia and the matter of legalization of the right to die in Vietnam

Tran Thi Hien Luong*

Faculty of Political Theory - Law and State Management, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 19/02/2020; Accepted: 23/03/2020

ABSTRACT

The right to die is a legal term referring to the right of a person who has a terminal illness, incurable pathology, prolonged suffering or who is facing a lingering death, to end his life with the support of authorized organizations. At present, the right to die is still in dispute in many countries, including Vietnam. There are many arguments about whether people should have the right to die intentionally to end their own perceived pain and suffering. The article contributes to clarifying the nature of euthanasia and presents the author's opinion about the legalization of the right to die in Vietnam.

Keywords: *Euthanasia, the right to die, legalization of the right to die, Vietnam.*

**Corresponding author.*

Email: tranthihienluong@qnu.edu.vn

An tử và vấn đề hợp pháp hóa quyền an tử ở Việt Nam

Trần Thị Hiền Lương*

Khoa Lý luận chính trị - Luật và Quản lý Nhà nước, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 19/02/2020; Ngày nhận đăng: 23/03/2020

TÓM TẮT

Quyền an tử là một thuật ngữ pháp lý đề cập đến quyền của một người được quyết định kết thúc cuộc sống của mình với sự hỗ trợ của chủ thể có thẩm quyền, khi người này mắc bệnh nan y, rơi vào trạng thái bệnh lý không có khả năng chữa trị, đau đớn cùng cực hoặc đang đối mặt với một cái chết kéo dài. Hiện nay, quyền an tử vẫn còn là vấn đề gây ra khá nhiều tranh cãi ở nhiều quốc gia, trong đó có Việt Nam. Có nhiều tranh luận về việc con người nên có quyền kết thúc cuộc sống của mình một cách có chủ ý, nhằm được chết êm ái, chấm dứt những sự đau đớn. Bài viết góp phần làm rõ bản chất của an tử và trình bày quan điểm của tác giả về vấn đề hợp pháp hóa quyền an tử ở Việt Nam.

Từ khóa: An tử, quyền an tử, hợp pháp hóa quyền an tử, Việt Nam.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Xuất phát từ các vấn đề bệnh tật, nhiều người không còn cảm giác muốn tận hưởng cuộc sống. Khi ấy, quyền được chết (hay còn gọi là quyền an tử) có thể trở thành sự giải thoát nhẹ nhàng đối với những người bệnh không có khả năng chữa trị, đau đớn kéo dài cùng cực, lựa chọn kết thúc cuộc sống của mình với sự hỗ trợ của bác sĩ theo quy định của pháp luật. Tuy nhiên, những vấn đề xoay quanh câu chuyện quyền an tử vẫn còn gây ra khá nhiều tranh cãi, xuất phát từ tính chất phức tạp trong việc xác định ý chí của người bệnh và ý định của người trợ giúp, cũng như các vấn đề liên quan đến văn hóa, tôn giáo, chính trị.

2. NỘI DUNG

2.1. Quyền an tử theo luật nhân quyền quốc tế và pháp luật ở một số quốc gia

2.1.1. Nhận thức về an tử và quyền an tử

Thuật ngữ an tử hay cái chết êm ái (*euthanasia*) có nguồn gốc từ khái niệm *euthanatos* trong tiếng

Hy Lạp (trong đó: “*eu*” là “tốt” và “*thanatos*” là “chết”),¹ xuất hiện rất sớm trong lịch sử, khoảng thế kỷ thứ 5 trước Công nguyên. Hiện nay, chưa có một định nghĩa chính thức cho khái niệm này, song ở góc độ tổng quát nhất, có thể coi đây là hành vi (hành động hay không hành động) trợ giúp một người mắc bệnh nan y không có khả năng chữa trị được giải thoát khỏi tình trạng sống trong đau đớn kéo dài và vô vọng, nghĩa là chủ ý chấm dứt cuộc sống của một người mà thường là những bệnh nhân không còn khả năng cứu chữa theo cách ít hoặc không đau đớn vì những lợi ích của người đó).^{2,3} Ở góc độ y khoa, có hai cách thức thực hiện an tử: Một là an tử chủ động (Bác sĩ trực tiếp gây tử vong theo yêu cầu của bệnh nhân, chẳng hạn như tiêm thuốc), hai là an tử thụ động (Không tiếp tục điều trị, bác sĩ ngưng mọi biện pháp kéo dài sự sống đối với bệnh nhân theo yêu cầu của bệnh nhân, chẳng hạn như rút ống thở).

Trên thực tế nhiều người thường hay nhầm lẫn thuật ngữ *an tử* với *trợ tử*, dẫn đến việc họ

*Tác giả liên hệ chính.

Email: tranthihienluong@qnu.edu.vn

sử dụng hai thuật ngữ này song song và thay thế lẫn nhau. Tuy nhiên, giữa hai khái niệm này có sự khác biệt. Cụ thể, dưới sự cho phép của pháp luật, sự đồng ý của bệnh nhân cũng như gia đình người bệnh, bác sĩ sẽ thực hiện việc kết thúc sự sống của người bệnh bằng các biện pháp không gây đau đớn. Với an tử, bác sĩ sẽ là người thực hiện “*hành vi cuối cùng*”, thường là với một mũi tiêm. Còn đối với trợ tử, bác sĩ sẽ hỗ trợ để bệnh nhân tự kết thúc cuộc sống bằng việc kê một liều thuốc gây tử vong theo yêu cầu của bệnh nhân, tuy nhiên, bệnh nhân mới là người đóng vai trò chính yếu khi họ là người quyết định có sử dụng thuốc để kết thúc cuộc sống hay không.

Đi kèm với an tử là vấn đề “*quyền an tử*” (hay quyền được chết - right to die). Trên lý thuyết, quyền của cá nhân về một lĩnh vực nào đó chỉ được công nhận và bảo vệ khi nó được pháp luật quy định một cách chính thức (hợp pháp hóa). Quyền an tử là một quyền thực tế nhưng hiện tại chỉ có một số nước hợp pháp hóa quyền này. Ở một số nước, theo quan điểm của các nhà lập pháp và của các nhà khoa học, quyền an tử được hiểu thuộc phạm trù quyền nhân thân. Hiện nay chưa có định nghĩa cụ thể về quyền an tử. Tuy nhiên, nếu dựa vào nội dung quyền an tử được đa số quan điểm đồng tình và theo các đạo luật về an tử của các nước đã thông qua, có thể hiểu quyền an tử là một quyền nhân thân của người đã thành niên đang phải chịu sự đau đớn về thể chất hoặc tinh thần kéo dài và không thể chịu đựng được sau một tai nạn hay một bệnh lý không thể cứu chữa,⁴ được quyết định kết thúc cuộc sống của mình với sự hỗ trợ của chủ thể có thẩm quyền và tuân theo các quy định chặt chẽ của pháp luật. Hiện nay, quyền an tử vẫn còn là vấn đề gây ra khá nhiều tranh cãi ở các quốc gia, có nhiều ý kiến ủng hộ và cũng có những quan điểm phản đối về quyết định chủ động lựa chọn cái chết. Quan điểm ủng hộ quyền an tử cho rằng quyền được chết cũng giống như các quyền cơ bản khác của con người như quyền được sống, quyền tự do, quyền chính trị pháp lý... Quyền này được xem như một sự lựa chọn thể hiện quyền tự quyết định cuộc sống của một người.

Hơn nữa, chỉ có bệnh nhân mới thực sự biết bản thân mình cảm thấy như thế nào, nỗi đau về thể xác và tinh thần có thể khiến cuộc sống chỉ còn là sự chịu đựng, do đó việc sớm kết thúc sẽ khiến họ đỡ dần vật hơn về cả thể xác lẫn tâm lý. Không chỉ người bệnh mà những người thân của họ cũng phải trải qua những cảm xúc bi lụy, buồn bã, bởi việc chứng kiến người thân đau đớn cũng sẽ khiến những người xung quanh dần vật. Tuy nhiên, dù cái chết có chủ đích được tạo ra nhằm giảm nhẹ sự chịu đựng cho người bệnh, nhưng xung quanh câu chuyện này vẫn còn khá nhiều tranh luận về các mặt pháp lý, y tế và đạo đức.

2.1.2. Mối quan hệ giữa quyền an tử và pháp luật nhân quyền quốc tế

Luật nhân quyền quốc tế chưa đề cập cụ thể đến vấn đề an tử. Song ở cấp châu lục, Nghị viện của Hội đồng châu Âu, trong một khuyến nghị đưa ra vào năm 1999, đã nêu rằng, các quốc gia thành viên cần: “*Bảo đảm rằng, trừ khi người bệnh tự lựa chọn, tất cả những người bệnh nan y hoặc sắp chết đều phải được hưởng các biện pháp chăm sóc để làm giảm sự đau đớn, kể cả khi các biện pháp đó có thể gây ra tác dụng phụ là làm giảm thời gian sống của họ*”.⁵ Ở đây, khuyến nghị này hàm ý rằng, việc hỗ trợ ngưng các thiết bị điều trị duy trì sự sống của bệnh nhân theo ý nguyện của người đó sẽ không bị coi là vi phạm quyền sống. Mặc dù vậy, nếu việc này được thực hiện với những bệnh nhân không có khả năng thể hiện ý chí của mình (ví dụ, sống thực vật) thì sẽ bị coi là vi phạm quyền sống.⁶

Vì quyền an tử chưa được đề cập trong các văn bản pháp luật nhân quyền quốc tế, do vậy, đề cập đến mối quan hệ giữa quyền an tử và pháp luật nhân quyền quốc tế là đề cập tới việc “*liệu quyền an tử có đi ngược lại với các quyền đã được pháp luật nhân quyền quốc tế thừa nhận hay không?*”

Trong pháp luật nhân quyền quốc tế, tác giả cho rằng *quyền sống* là quyền có mối quan hệ gần gũi nhất với quyền an tử. Quyền sống không chỉ được quy định trong Tuyên ngôn quốc tế nhân quyền (The Universal Declaration of

Human Rights, viết tắt UDHR), Công ước quốc tế về các quyền dân sự, chính trị (International Covenant on Civil and Political Rights, viết tắt ICCPR), Công ước về quyền trẻ em 1989 (The United Nations Convention on the Rights of the Child, viết tắt UNCRC)... mà còn được cụ thể hóa trong hệ thống pháp luật của nhiều quốc gia với vai trò là “quyền tối cao” của con người. Khoản 1 Điều 6 ICCPR quy định: “*Mọi người đều có quyền cố hữu là được sống. Quyền này phải được pháp luật bảo vệ. Không ai có thể bị tước mạng sống một cách tùy tiện*”. Câu hỏi đặt ra là, quyền được sống là quyền cố hữu, nhưng thế nào là quyền cố hữu, nó mang tính chất tùy nghi hay bắt buộc? Bởi nếu xem quyền được sống là bắt buộc, tức chỉ có duy nhất một cách thực hiện là phải hưởng thụ quyền mà không được từ bỏ, chủ thể của quyền sẽ không có lựa chọn nào khác ngoài việc hưởng thụ quyền. Như vậy, ở trường hợp này quyền an tử sẽ đi ngược lại với quyền sống. Nếu được coi là mang tính tùy nghi, chủ thể của quyền sống sẽ có quyền lựa chọn hưởng thụ hoặc từ bỏ (tức không hưởng thụ quyền được sống). Trong trường hợp này, quyền an tử không mâu thuẫn mà song hành với quyền sống.

Quyền con người thứ hai cần được xem xét trong mối quan hệ với quyền an tử là *quyền không bị tra tấn và đối xử nhân đạo*. Điều 7 ICCPR quy định: “*Không ai có thể bị tra tấn, đối xử hoặc trừng phạt một cách tàn ác, vô nhân đạo hoặc hạ thấp nhân phẩm. Đặc biệt, không ai có thể bị sử dụng để làm thí nghiệm y học hoặc khoa học mà không có sự đồng ý tự nguyện của người đở*”. Theo luật nhân quyền quốc tế, một trong những yếu tố để xác định *tra tấn* và *những hành vi đối xử tồi tệ khác* đó là “*những đau đớn hoặc đau khổ nghiêm trọng về thể xác hay tinh thần gây ra cho một người*”.⁷ Ngoài ra, về dấu hiệu khách quan, hành vi tra tấn, đối xử hay trừng phạt tàn bạo, vô nhân đạo hoặc hạ nhục “*không chỉ là những hành động gây ra đau đớn về thể xác, tinh thần với nạn nhân nhằm mục đích để trừng phạt, mà còn nhằm mục đích để giáo dục, rèn luyện một đối tượng nào đó, tức là Điều 7 ICCPR còn có tác dụng bảo vệ trẻ em, học sinh*

và các bệnh nhân trong môi trường giáo dục và y tế”.^{8,9} Vì lẽ đó nên có ý kiến cho rằng việc kéo dài sự sống cho những người bệnh không có khả năng cứu chữa trong nhiều trường hợp là tra tấn và tàn ác, đối xử vô nhân đạo với họ.¹⁰ Tuy nhiên, theo tác giả, sự liên quan giữa quyền an tử và quyền không bị tra tấn và đối xử nhân đạo không thực sự cần thiết khi kết luận rằng “*kéo dài sự sống cho những người bệnh không có khả năng cứu chữa là sự tra tấn đối với họ*”, bởi vì đề cập tới việc “*quyền an tử có đi ngược lại với các quyền đã được pháp luật nhân quyền quốc tế thừa nhận hay không?*” thì với quyền không bị tra tấn và đối xử nhân đạo, chỉ cần xem xét rằng quyền an tử có vi phạm quyền này hay không. Theo tác giả thì quyền an tử và quyền nói trên không có sự mâu thuẫn. Lý do thứ nhất, nếu xét ở góc độ một người bệnh rơi vào trạng thái y tế không lối thoát (bị bệnh nan y vô phương cứu chữa và đang bị dày vò trong các cơn đau, khổ sở, ...), để giải phóng nỗi đau cùng cực của bệnh nhân thì an tử là một cái chết nhân đạo. Hay nói cách khác, việc thực hiện quyền an tử để chấm dứt sự sống của mình và cũng là để giải phóng nỗi đau cùng cực do bệnh tật, bằng những biện pháp y khoa thì đây có thể được xem là một cách đối xử nhân đạo hơn với bệnh nhân đó. Họ không chối bỏ quyền được sống mà vì họ không còn đủ điều kiện đảm bảo sự sống. Thứ hai, các phương pháp thực hiện an tử ngày nay là kết quả của một quá trình nghiên cứu lâu dài và theo quy định chặt chẽ của pháp luật, không tồn tại dưới dạng thí nghiệm y học. Thứ ba, điều kiện quan trọng để thực hiện an tử là phải xuất phát từ tính chủ ý của người bệnh, tức luôn có sự tự nguyện của người này, nên hoàn toàn không có tính cưỡng ép. Từ những phân tích trên cho thấy, quyền an tử về cơ bản không đi ngược lại với quyền không bị tra tấn và đối xử nhân đạo.

Quyền thứ ba là *quyền riêng tư* được quy định tại Điều 17 ICCPR: “*Không ai bị can thiệp một cách tùy tiện hoặc bất hợp pháp vào đời sống riêng tư, gia đình, nhà ở, thư tín, hoặc bị xâm phạm bất hợp pháp đến danh dự và uy tín*” và “*Mọi người đều có quyền được pháp luật bảo*

vệ chống lại những can thiệp hoặc xâm phạm như vậy”. Theo người viết thì có bốn yếu tố để xác định an tử, đó là: đối tượng là những người không còn khả năng cứu chữa, cách thức thực hiện ít hoặc không gây đau đớn, thực hiện vì lợi ích của người được an tử và tính chủ ý của người bệnh; trong đó tính chủ ý của người bệnh mong muốn được giải thoát khỏi cuộc sống bệnh tật bằng một cái chết êm ái là yếu tố quan trọng nhất, yếu tố này cũng thể hiện được sự tự do ý chí của mỗi người, và sự tự do này biểu hiện danh dự của họ. Cho nên, quyền riêng tư một mặt khẳng định quyền quyết định chấm dứt cuộc sống của chính người bệnh, đồng thời đặt ra nghĩa vụ tôn trọng quyết định này của các chủ thể khác, trong đó bao gồm cả Nhà nước. Bất kỳ hình thức cấm đoán nào cũng có thể được coi là sự can thiệp hoặc xâm phạm.

Từ mối quan hệ giữa quyền an tử với ba quyền trên có thể thấy rằng, tuy chưa được đề cập trong các văn bản về quyền con người trên phạm vi quốc tế nhưng quyền an tử không đi ngược lại với luật nhân quyền quốc tế và có một vị trí thích hợp trong hệ thống nhân quyền.

2.1.3. Pháp luật về quyền an tử ở một số quốc gia

Hiện nay, số lượng các quốc gia đã hợp pháp hóa an tử và trợ tử còn rất ít. Tính đến nay, mới chỉ có 05 quốc gia và vùng lãnh thổ hợp pháp hóa an tử gồm: Hà Lan, Bỉ, Albania, Quebec (Canada) và Luxembourg; một số quốc gia khác như: Thụy Sĩ, Đức, Colombia, Phần Lan, Đan Mạch, Thụy Điển, Vương quốc Anh, Mỹ (ở các bang Oregon, Washington, Montana, và Vermont, Colorado và California)¹¹ ... hợp pháp hóa hành vi hỗ trợ an tử với những bệnh nhân nan y, kèm theo những điều kiện khác nhau. Trong đó, Hà Lan là quốc gia đầu tiên công nhận hành vi tự tử dưới sự trợ giúp của bác sĩ, sau đó gần 10 năm (năm 2002) mới hợp pháp hóa thành Luật An tử.

Có thể thấy số lượng các quốc gia và vùng lãnh thổ đã hợp pháp hóa và chưa hợp pháp hóa chính thức nhưng có cách nhìn nhận khoan dung đối với quyền an tử không nhiều, rất ít các quốc gia trên thế giới công nhận quyền này, và tập

trung hầu hết tại khu vực Bắc Mỹ, châu Âu, châu Úc. Ở những nước trên, theo thống kê, số lượng các trường hợp đã thực hiện an tử trong những năm gần đây tăng lên khá nhiều.¹²⁻¹⁵ Trong năm 2017, hơn 13 000 bệnh nhân đã chết thông qua một trong hai phương pháp an tử hoặc trợ tử ở các quốc gia hợp pháp hóa các hình thức trên. Trong 10 năm (từ 2007 đến 2017), ở Hà Lan, tỷ lệ người chết được thực hiện bởi an tử hoặc trợ tử tăng từ 1,7% lên 4,5%, ở Bỉ tăng từ 0,5% lên 2,1%.¹⁶

Những số liệu trên cho thấy nhu cầu hưởng thụ quyền an tử ở các quốc gia đã hợp pháp hóa an tử ngày càng tăng. Tuy vậy, sự ủng hộ quyền an tử tại châu Á, châu Phi, Nam Mỹ và khu vực Trung Đông diễn ra không mạnh mẽ.¹⁰ Điều này cho thấy hai khía cạnh, một là, con người có nhu cầu hưởng thụ quyền an tử mặc dù con số này không nhiều; hai là, có khá nhiều mối lo ngại từ an tử, phần lớn là do sự không rõ ràng và chặt chẽ của pháp luật có thể dẫn đến những hệ quả không được dự đoán trước. Một trong những điều kiện quan trọng để có thể hợp pháp hóa quyền an tử đó là hệ thống pháp luật của nước đó phải nghiêm minh, chặt chẽ và đồng bộ. Vì nếu xây dựng pháp luật về an tử không toàn diện thì đây là điều hết sức nguy hiểm, dễ dẫn đến việc luật bị lạm dụng vào mục đích xấu gây nguy hiểm cho xã hội. Khi đó, quyền được chết với bản chất là quyền nhân thân nhưng sẽ bị biến tướng trở thành công cụ để ép buộc một người tìm đến “cái chết tự nguyện” để phục vụ lợi ích riêng cho người khác. Và việc lợi dụng kẽ hở của pháp luật không chỉ dừng lại ở những bệnh nhân bị bệnh nan y mà đối tượng còn lan rộng sang nhóm người yếu thế khác như người già neo đơn, ốm yếu, người bị khuyết tật, thiếu năng trí tuệ... Chẳng hạn, vì muốn hạn chế chi phí y tế, né tránh nghĩa vụ chăm sóc người thân (cha mẹ già khó săn sóc, vợ hoặc chồng bị bệnh nan y nhưng vẫn có thể chữa trị được,...) hoặc mục đích tranh giành tài sản, ai đó (con cháu, vợ chồng, cha mẹ...) có thể cưỡng ép, uy hiếp người thân hoặc sử dụng một hành vi gây nhầm lẫn khác (ví dụ lừa dối, giả tạo bằng cách thông đồng với bác sĩ để sửa bệnh án) để đề nghị người bệnh ký vào giấy đề nghị an tử

hay trợ tử, từ đó giải phóng nghĩa vụ chăm sóc người thân trong gia đình hoặc chiếm đoạt tài sản. Một số trường hợp sẽ lợi dụng quyền được chết và những sơ hở của pháp luật để tiến hành giết người có chủ ý mà không sợ bị trừng phạt (ví dụ: dùng vũ lực hoặc tình trạng không tỉnh táo của bệnh nhân để ép họ ký vào giấy đề nghị an tử). Ngoài ra, một số người bệnh sẽ tự chọn cái chết thông qua an tử (dù bệnh có thể chữa khỏi) để trốn tránh những khoản nợ hoặc lợi dụng kẽ hở luật pháp để gian lận bảo hiểm. Ở một góc độ khác, một bác sĩ bất tài hoặc vì một sai lầm trong chẩn đoán bệnh, bác sĩ này có thể xóa đi dấu vết sai lầm về y khoa của chính bản thân mình bằng việc lợi dụng thực hiện an tử đối với người bệnh.

2.2. Quyền an tử theo pháp luật Việt Nam

2.2.1. Quan điểm của Việt Nam về quyền an tử

Ở Việt Nam, quyền an tử không phải là vấn đề quá mới mẻ, vì nó đã được đề cập từ hơn 15 năm nay. Năm 2004, trong quá trình dự thảo sửa đổi Bộ luật Dân sự năm 1995, Quốc hội đã có một buổi thảo luận về những ý kiến đề xuất mới trong luật, trong đó có quyền an tử¹⁷ (lúc này tồn tại dưới tên quyền được chết). Tuy nhiên đa số đại biểu cho rằng, đây là một vấn đề nhạy cảm, không phù hợp với đạo lý người Á Đông hiện nay và không đồng ý với việc hợp pháp hóa quyền an tử. Năm 2013, trong quá trình dự thảo sửa đổi Hiến pháp năm 1992 (sửa đổi năm 2001), quyền an tử cũng được đề cập đến nhưng được cho là vấn đề mới, còn nhiều ý kiến tranh luận khác nhau không chỉ ở nước ta mà ở nhiều nước trên thế giới, nên cần được tiếp tục nghiên cứu.¹⁸

Như vậy, các nhà lập pháp Việt Nam đã quan tâm đến vấn đề quyền an tử, tuy nhiên quan điểm chung hiện nay ở Việt Nam là: việc hợp pháp hóa quyền an tử là vấn đề quá sớm, cần thời gian lâu dài để thực hiện.

2.2.2. Nhu cầu thực tiễn về quyền an tử ở Việt Nam

Tuy chưa có nghiên cứu nào đưa ra số liệu chính thức về số lượng bệnh nhân có nhu cầu hưởng thụ quyền an tử trên phạm vi toàn quốc, nhưng những phản ánh về các trường hợp muốn hưởng thụ quyền trên các phương tiện thông tin đại

chúng từ phía bác sĩ và bệnh nhân đã xuất hiện nhiều hơn so với trước kia.¹⁹⁻²¹ Điều đó cho thấy nhu cầu hưởng thụ quyền an tử là có nhưng chưa phổ biến, chưa nhận được sự chú ý quan tâm từ cộng đồng. Tuy nhiên chúng ta không thể phủ nhận việc con người trong xã hội có nhu cầu được an tử mà pháp luật chưa có hành lang pháp lý để điều chỉnh đã gây nên nhiều khó khăn cho người bệnh cũng như bác sĩ.

Hiện nay, vấn đề quyền an tử lại được bàn luận từ nhiều góc độ (luật học, y học, văn hóa,...) và từ nhiều phía (bác sĩ, bệnh nhân, luật sư,...). Tuy nhiên, những nghiên cứu chuyên sâu và toàn diện về chủ đề này ở Việt Nam vẫn còn ít.

2.2.3. Triển vọng hợp pháp hóa quyền an tử ở Việt Nam và một số kiến nghị

Mặc dù đã từng được nhìn nhận và đưa ra bàn luận ở các dự thảo của một số văn bản pháp luật, nhưng việc xem xét, tranh luận về quyền an tử vẫn diễn ra một cách đơn lẻ, phạm vi nhỏ hẹp. Với cách tiếp cận khoa học và thận trọng, tác giả đưa ra một số ý kiến sau đây về vấn đề hợp pháp hóa quyền an tử ở Việt Nam.

Thứ nhất, thời điểm hiện nay chưa thực sự phù hợp để hợp pháp hóa quyền an tử ở Việt Nam, hay nói cách khác còn khá sớm để công nhận quyền an tử. Lý giải cho quan điểm trên xuất phát từ hai khía cạnh, do tính chất của quyền an tử và do đặc trưng của Việt Nam, cụ thể:

- Về kinh tế, Việt Nam là một nước đang phát triển, các điều kiện về cơ sở vật chất, kéo theo chất lượng chăm sóc, khả năng khám chữa bệnh của các cơ sở y tế còn thấp. Hoàn cảnh này dễ dẫn đến hệ quả quyền an tử sẽ bị lạm dụng, làm sai lệch bản chất và mục đích nhân đạo của quyền. Một số người có liên quan sẽ vì mục đích xấu, lợi ích kinh tế mà lợi dụng việc này để ép buộc an tử, hoặc tiến hành an tử cho những đối tượng yếu thế như người già, trẻ khuyết tật...

- Về văn hóa, phong tục, tập quán và truyền thống Á Đông đã chi phối đến việc tiếp cận những vấn đề mới, nhạy cảm có liên quan đến tín ngưỡng, văn hóa; một trong số đó là

chúng ta luôn coi trọng sự sống con người, quan niệm này đã ăn sâu vào gốc rễ tâm hồn mỗi người. Ở Việt Nam, nhiều gia đình người bệnh vẫn giữ quan niệm “còn nước còn tát” hay “có bệnh vái tứ phương” dù đã có kết luận về tình trạng y tế không lối thoát và người bệnh đang phải sống trong hoàn cảnh đau đớn kéo dài. Do đó, vấn đề quyền an tử rất khó để được đông đảo người dân chấp nhận.

- Về xã hội, số lượng bệnh nhân có nguyện vọng hưởng thụ quyền an tử tại Việt Nam chưa nhiều, bởi vấn đề an tử còn mới mẻ ở nước ta, nếu chưa từng được nghe đến, biết đến thì sẽ khó phát sinh nhu cầu thụ hưởng.

- Về các yếu tố cấu trúc thượng tầng, hệ thống pháp luật Việt Nam còn bộc lộ nhiều hạn chế, lỏng lẻo, không đồng bộ. Đây là một hạn chế rất lớn khi xem xét đến việc hợp pháp hóa quyền an tử, bởi đây là vấn đề mang tính nhạy cảm, nếu việc quy định không chặt chẽ, rõ ràng sẽ dẫn đến dễ bị lạm dụng và để lại hậu quả nặng nề.

Thứ hai, mặc dù điều kiện hiện nay chưa cho phép, nhưng theo tác giả, việc triển khai lộ trình hợp pháp hóa quyền an tử tại Việt Nam nên được xem xét một cách nghiêm túc, xác định được sự cần thiết của vấn đề này và đưa vào thực hiện, bởi một số lý do:

- Các hạn chế, khó khăn đối với việc hợp pháp hóa quyền an tử như hạn chế về văn hóa, kinh tế và các yếu tố cấu trúc thượng tầng đều có khả năng cải thiện và khắc phục. Chẳng hạn, về văn hóa, dù quan niệm coi trọng sự sống của con người là hết sức tốt đẹp nhưng không vì thế mà không chấp nhận an tử, bởi chấp nhận an tử không có nghĩa là không tôn trọng sự sống nữa. Đây là biện pháp được thực hiện theo những điều kiện nhất định và với những mục đích nhân đạo. Do vậy, có thể truyền thống người Việt và người phương Đông vẫn coi trọng sự sống, tuyệt đối hóa quyền được sống, nhưng vẫn có thể chấp nhận quyền an tử nếu người dân hiểu rõ bản chất của nó. Các nhà quản lý thực hiện các biện pháp như tuyên truyền, phổ biến kiến thức để an tử dần đi sâu vào đời sống nhân dân, thay đổi nhận

thức của họ. Về kỹ năng lập pháp, chúng ta có thể nâng cao năng lực bằng cách mời chuyên gia, học hỏi kinh nghiệm lập pháp của những nước đã đi trước trong vấn đề hợp pháp hóa quyền an tử.

- Quyền an tử là một vấn đề còn khá sớm để công nhận nhưng không có nghĩa là nhu cầu hợp pháp hóa quyền an tử không có. Vì giống như ở các quốc gia trên thế giới, nhu cầu và những đòi hỏi về quyền được chết êm ả ở nước ta là có thật, và xét từ góc độ của những bệnh nhân mắc bệnh nan y thì việc đáp ứng nhu cầu đó cũng chính là bảo đảm quyền sống theo đúng ý nghĩa của con người.

- Mặt khác, với việc Hiến pháp 2013 ra đời, trực tiếp ghi nhận quyền sống của con người,²² thì việc nghiên cứu để bổ sung, sửa đổi các quy định liên quan đến quyền này trong hệ thống pháp luật là một yêu cầu cấp thiết, trong đó bao gồm cả vấn đề an tử.

Thứ ba, một số ít quốc gia và vùng lãnh thổ trên thế giới đã hợp pháp hóa quyền an tử, tại các quốc gia này, cuộc đấu tranh chính trị - xã hội và cả lập pháp phải diễn ra trong một thời gian dài thì an tử mới được công nhận là hợp pháp. Điều đó cho chúng ta thấy rằng, chấp nhận quyền an tử như một quyền nhân thân không phải là vấn đề đơn giản. Do đó, triển vọng để an tử được nhiều quốc gia công nhận là quyền nhân thân là một chặng đường còn khá dài ở phía trước. Nên trong tương lai, an tử có thể sẽ được bàn luận nhiều và gây tranh cãi ở Việt Nam. Người viết cho rằng, dù tương lai còn xa, nhưng để chuẩn bị cho việc công nhận quyền an tử tại Việt Nam, thì đất nước cần có thêm những nghiên cứu chuyên sâu và sự thảo luận rộng rãi, đòi hỏi thêm nhiều công sức lao động lập pháp để cụ thể hóa, với những quy định đồng bộ, chặt chẽ để loại trừ khả năng lạm dụng dẫn tới vi phạm quyền sống của con người. Cụ thể, các cơ quan quản lý, cơ quan lập pháp và các tổ chức có liên quan cần thực hiện một số biện pháp sau:

- Thăm dò ý kiến dư luận và xã hội: Kết quả này không chỉ phản ánh chính xác nhu cầu và quan điểm của người dân mà còn góp phần

phổ biến kiến thức pháp luật mới cho người dân trên quy mô rộng với đa dạng thành phần.

- Tuyên truyền, giáo dục về quyền an tử. Muốn được đồng ý người dân thừa nhận các quy định pháp luật về quyền được chết, chúng ta nên bắt đầu bằng cách làm cho mọi người tiếp cận những kiến thức về quyền được chết nhiều hơn, phổ biến sâu rộng hơn.²³

- Tổ chức các buổi tiếp xúc, trao đổi ý kiến với những người có mong muốn hưởng thụ quyền và gia đình của họ.

- Thống kê số lượng người có nguyện vọng hưởng thụ quyền an tử.

- Dự đoán, phân tích những khó khăn trong quá trình xây dựng và thực hiện pháp luật về quyền an tử dưới hai góc độ: xã hội và pháp luật.

- Nâng cao kỹ thuật và năng lực lập pháp, học hỏi kinh nghiệm các quốc gia đã hợp pháp an tử hoặc đang trong quá trình hợp pháp hóa.

- Có thể nghiên cứu để bước đầu chỉ thừa nhận quyền trợ giúp an tử với những bệnh nhân đã trưởng thành mắc những bệnh nan y không có hy vọng chữa trị và đang chịu nhiều đau đớn về thể chất và tinh thần, đã thể hiện mong muốn chấm dứt cuộc sống một cách rõ ràng, chân thực và kiên định, sau đó mới hợp pháp hóa quyền an tử.

3. KẾT LUẬN

Hiện nay, quyền an tử là một vấn đề chưa được bàn luận nhiều ở Việt Nam, nhận thức của người dân về vấn đề này chưa phổ biến và đầy đủ; hơn nữa, với những đặc điểm riêng về truyền thống, văn hóa, khoa học kỹ thuật, trình độ lập pháp,... thì khả năng công nhận quyền an tử khó xảy ra. Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là không có khả năng hợp pháp hóa quyền an tử ở Việt Nam. Với những lập luận ở trên, tác giả cho rằng vấn đề hợp pháp hóa quyền an tử tại Việt Nam nên được xem xét nghiêm túc, nghiên cứu chuyên sâu để đảm bảo không nằm ngoài dòng chảy chung của các quốc gia trên thế giới nhưng vẫn phải phù hợp với hoàn cảnh Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trương Hồng Quang. *Bước đầu tìm hiểu vấn đề quyền được chết trong bối cảnh hiện nay*, trong cuốn: *Những vấn đề lý luận và thực tiễn về các quyền mới xuất hiện trong quá trình phát triển*, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội, 2012.
2. Euthanasia Definitions, <<http://www.euthanasia.com/definitions.html>>, truy cập ngày 12/02/2019.
3. Gerald Dworkin, R. G. Frey và Sissela Bok. *Euthanasia and Physician - Assisted Suicide: For and Against*, Cambridge University Press, 1998.
4. Trương Hồng Quang. Bàn về Quyền được chết và vấn đề xây dựng Luật An tử ở Việt Nam, *Nhà nước và Pháp luật*, 2009, (6), 56.
5. Recommendation 1418 (1999): Protection of the human rights and dignity of the terminally ill and dying, <<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16722&lang=en>>, truy cập ngày 2/12/2019.
6. Douwe Korff. *A guide to the implementation of Article 2 of the European Convention on Human Rights* (Human Rights Handbook No.8), 1st edition, Council of Europe, Belgium, 2006.
7. Điều 1 Công ước Chống tra tấn (CAT, năm 1984), Điều 1 Tuyên bố về Bảo vệ mọi người khỏi bị tra tấn và các hình thức đối xử hay trừng phạt tàn ác, vô nhân đạo hay hạ nhục khác (năm 1975), <<https://vanbanphapluat.co/cong-uoc-chong-tra-tan-va-cac-hinh-thuc-trung-phat-doi-xu-tan-ac-vo-nhan-dao-ha-thap-nhan-pham-1984>>, và <<https://luatminhkhue.vn/tuyen-bo-ve-bao-ve-moi-nguoi-khoi-bi-tra-tan-va-hinh-thuc-doi-xu-hay-trung-phat-tan-ac--vo-nhan-dao-hay-ha-nhuc-khac--1975.aspx>>, truy cập ngày 4/8/2019.
8. Khoa Luật, Đại học quốc gia Hà Nội. *Bình luận chung số 20: Cấm tra tấn, đối xử hoặc trừng phạt tàn bạo, vô nhân đạo hay hạ nhục (Điều 7 ICCPR) của Hội đồng quyền con người Liên hợp quốc (UNHRC)*, trong cuốn: *Quyền con người - tập hợp những bình luận chung/ Khuyến nghị chung của Ủy ban công ước Liên hợp quốc*, Nxb Công an nhân dân, Hà Nội, 2010.
9. Nguyễn Đăng Dung, Vũ Công Giao, Lã Khánh Tùng. *Giáo trình Lý luận và pháp luật về quyền*

- con người*, Khoa Luật, Đại học quốc gia Hà Nội, Nxb Chính trị quốc gia, 2009.
10. Nguyễn Mai Chi. *Quyền an tử, những vấn đề lý luận và thực tiễn*, luận văn thạc sĩ, Khoa Luật, Đại học quốc gia Hà Nội, 2014.
 11. Vũ Công Giao. Quyền an tử theo luật nhân quyền quốc tế, pháp luật ở một số quốc gia và gợi mở cho Việt Nam, *Nghiên cứu lập pháp*, **2016**, 4(308).
 12. Netherlands Deaths By Euthanasia (2006 through 2013), <<http://www.euthanasia.com/netherlandschart.html>>, truy cập ngày 17/5/2019.
 13. Belgium's grisly descent down euthanasia's slippery slope, <<http://pjsaunders.blogspot.com/2013/11/belgiums-grisly-descent-down.html>>, truy cập ngày 17/5/2019.
 14. Latest Report on Oregon Death with Dignity Act Shows Law Continues to Work As Intended < <https://www.deathwithdignity.org/news/2020/03/2019-report-on-oregon-death-with-dignity-act/>>, truy cập ngày 11/3/2020.
 15. Washington State Department of Health 2013 Death with Dignity Act Report (Executive Summary), <<http://www.doh.wa.gov/portals/1/Documents/Pubs/422-109-DeathWithDignityAct2013.pdf>> , truy cập 17/5/2019.
 16. Gian Domenico Borasio, Ralf J Jox, Claudia Gamondi. Regulation of assisted suicide limits the number of assisted deaths, *The Lancet*, **2019**, 393(10175), 982-983.
 17. Việt Anh. Quyền được chết, chuyển giới tính có đưa vào luật, <<http://vnexpress.net/tin-tuc/thoi-su/quyen-duoc-chet-chuyen-gioi-tinh-co-dua-vao-luat-2015685.html>>, truy cập 17/5/2019.
 18. Công Khanh. Chưa quy định “quyền được chết” vào Hiến pháp, <<http://www.tienphong.vn/xahoi/chua-quy-dinh-quyen-duoc-chet-vao-hien-phap-652226.tpo>>, truy cập 17/5/2019.
 19. Dự thảo luật “Cái chết êm ái”: Nhân văn hay trái truyền thống đạo đức?, <<https://anninhthudo.vn/van-de-va-du-luan/du-thao-luat-cai-chet-em-ai-nhan-van-hay-trai-truyen-thong-dao-duc/521183.antd>>, truy cập ngày 2/12/2019.
 20. Diệu Linh. Áp dụng “cái chết êm ái” cho bệnh nhân: Liệu có gây "bão"?, <<https://www.doisongphapluat.com/doi-song/suc-khoe/ap-dung-cai-chet-em-ai-cho-benh-nhan-lieu-co-gay-bao-a5398.html>>, truy cập ngày 2/12/2019.
 21. Đỗ Thơm - Hoàng Anh. Khắc khoải sống và lối thoát “quyền được chết”, <<https://www.nguoiduatin.vn/khac-khoai-song-va-loi-thoat-quyen-duoc-chet-a70396.html>>, truy cập ngày 2/12/2019.
 22. Điều 19 Hiến pháp 2013, < <https://moj.gov.vn/vbpq/lists/vn%20bn%20php%20lut/view-detail.aspx?itemid=28814>>, truy cập ngày 20/12/2019.
 23. Trương Hồng Quang. Một số vấn đề về Quyền được chết đối với quá trình xây dựng Luật An tử ở Việt Nam hiện nay, *Đề tài đạt giải Cuộc thi sinh viên nghiên cứu khoa học cấp Bộ*, **2007**, 35-37.

Modelling and predicting stock returns: Empirical evidence from Vietnam

Cao Tan Binh*, Le Mong Huyen, Pham Nguyen Dinh Tuan

Faculty of Economics and Accounting, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 21/03/2020; Accepted: 21/04/2020

ABSTRACT

In this paper, we analyze properties of the VN-Index's daily closing price data series from January 3, 2001 to March 13, 2020 by using the estimation method of time series model. The analysis and testing results show that shocks cause a persistent effect, leading to stationariness and long-term memory of this time series; and the ARFIMA (1,0.2,4)-FIGARCH (1,0.16,1) model was chosen to predict returns of above data series.

Keywords: *ARFIMA-FIGARCH, long-term memory, closing price, prediction.*

**Corresponding author.*

Email: caotanbinh@qnu.edu.vn

Mô hình và dự báo lợi nhuận cổ phiếu: Bằng chứng thực nghiệm từ Việt Nam

Cao Tân Bình*, Lê Mộng Huyền, Phạm Nguyễn Đình Tuấn

Khoa Kinh tế & Kế toán, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 21/03/2020; Ngày nhận đăng: 21/04/2020

TÓM TẮT

Trong bài báo này, chúng tôi phân tích tính chất của chuỗi dữ liệu giá đóng cửa theo ngày của chỉ số VN-Index từ 3/1/2001 đến 13/3/2020 bằng phương pháp mô hình chuỗi thời gian. Kết quả phân tích và kiểm định cho thấy các cú sốc gây ra hiệu ứng dai dẳng, dẫn đến chuỗi dữ liệu này không dừng và có trí nhớ lâu; và mô hình ARFIMA(1,0,2,4)-FIGARCH(1,0.16,1) được lựa chọn để dự báo chuỗi tỷ suất lợi nhuận của chuỗi dữ liệu trên.

Từ khóa: ARFIMA-FIGARCH, trí nhớ lâu, giá đóng cửa, dự báo.

1. GIỚI THIỆU

Bài báo của Tim Bollerslev và Hans Ole Mikkelsen xuất bản năm 1996 về mô hình FIGARCH đã đặt nền tảng cho những mô hình có trí nhớ lâu, và được áp dụng một cách có hiệu quả trong việc kiểm định và dự báo các quá trình kinh tế và tài chính.¹ Trong những năm qua, các nhà nghiên cứu đã tiếp tục thử nghiệm đối với các mô hình chuỗi thời gian khác nhau để mô hình hóa dữ liệu của thế giới thực. Gần đây, có nhiều nghiên cứu được thực hiện nhằm khai thác những ứng dụng của mô hình lai ARFIMA-FIGARCH. Michel Beine, Sébastien Laurent và Christelle Lecourt đã ước lượng các mô hình FIGARCH cho bốn tỷ giá dựa trên đồng đôla Mỹ (DEM, FRF, YEN và GBP) và cuối cùng nhận thấy rằng DEM, FRF, YEN thỏa mãn mô hình ARFIMA-FIGARCH, ngoại trừ GBP.² Năm 2002, Richard T. Baillie và cộng sự đã kiểm chứng tính trí nhớ lâu của các cú sốc tài chính.³ Năm 2003, các công trình^{4,5} xem xét tính hiệu quả của thị trường chứng

khoán Nhật Bản đối với mã cổ phiếu Nikkei 225 và tỷ giá hối đoái cũng dựa trên đồng đôla Mỹ bởi mô hình ARFIMA-FIGARCH. Năm 2004, Wilfredo Palma và Mauricio Zavallos đã phân tích cấu trúc tự tương quan của chuỗi thời gian bậc hai;⁶ Jurgen A. Doornik and Marius Ooms đã sử dụng mô hình ARFIMA suy diễn và dự báo lạm phát của Mỹ và Anh.⁷ Vấn đề lạm phát thuộc các nước khu vực châu Âu tiếp tục được nghiên cứu vào năm 2005, và tính trí nhớ lâu lại xuất hiện trong mô hình của Christian Conrad và Menelaos Karanasos.⁸ Năm 2007, nhiều công trình khảo sát về tính không dừng và trí nhớ lâu của chuỗi thời gian và áp dụng phân tích cho một số mã cổ phiếu quốc tế như SP 500 (Mỹ), Nikkei (Nhật Bản), PSI 20 (Bồ Đào Nha), CAC 40 (Pháp), DAX 30 (Đức), FTSE 100 (Anh), IBEX 35 (Tây Ban Nha) và MIB 30 (Ý).⁹⁻¹⁰ Năm 2009, công trình của P. Bagavathi Sivakumar và Dr. V. P. Mohandas sử dụng mô hình ARFIMA-FIGARCH để dự đoán lợi tức cổ phiếu của thị trường cổ phiếu

*Tác giả liên hệ chính.

Email: caotanbinh@qnu.edu.vn

Ân Độ¹¹. Trong khoảng gần một thập niên trở lại đây, hàng loạt các công trình được công bố trên các tạp chí uy tín, tiếp tục sử dụng mô hình lai ARFIMA-FIGARCH để phân tích và dự đoán các quá trình chuỗi thời gian trong kinh tế và tài chính.^{12-22,25,27}

Ở Việt Nam, trong những năm gần đây, một số tác giả đã sử dụng mô hình ARIMA hoặc mô hình GARCH trong các công trình nghiên cứu của mình: Tác giả Võ Xuân Vinh và cộng sự với công trình "Volatility in stock return series of Vietnam stock market",¹⁷ bài báo nghiên cứu các đặc điểm của sự biến động lợi nhuận của VNIndex qua việc sử dụng mô hình GARCH và nghiên cứu sự hiện diện của các điểm gãy cấu trúc trong phương sai của chuỗi lợi nhuận đó thông qua việc sử dụng thuật toán ICSS (iterated cumulative sums of squares). Sử dụng dữ liệu trong một khoảng thời gian dài, mô hình GARCH và GARCH-M tỏ ra hiệu quả trong việc mô tả các đặc điểm của lợi nhuận chứng khoán hàng ngày. Kết quả nghiên cứu có ý nghĩa quan trọng đối với các nhà đầu tư trong việc ra các quyết định liên quan đến việc định giá cổ phiếu, quản lý danh mục đầu tư, phòng ngừa rủi ro và dự báo. Ngoài ra, nó cũng có ích cho các nhà làm chính sách trong việc thực hiện và ban hành các chính sách tài chính; tác giả Ngô Văn Toàn và cộng sự với công trình "Dự báo giá vàng Việt Nam sử dụng mô hình GARCH",²³ bài báo đã sử dụng các mô hình ARIMA và mô hình GARCH kết hợp với tiêu chuẩn AIC để tìm ra mô hình phù hợp, và nghiên cứu kết luận rằng GARCH(1,2) là mô hình thích hợp hơn để dự báo; tác giả Nguyễn Ngọc Thạch và cộng sự với công trình "Mô hình GARCH trong dự báo sự biến động của giá dầu thế giới",²⁴ nghiên cứu này dự báo sự biến động của giá dầu thế giới. Với dữ liệu chuỗi giá dầu thô WTI, nhóm tác giả thực hiện ước lượng các dạng mô hình GARCH (1,1), EGARCH (1,1), GJR – GARCH (1,1) theo bốn quy luật phân phối khác nhau. Kết quả nghiên cứu cho thấy, mô hình EGARCH (1,1) theo quy luật phân

phối Student-t cho kết quả dự báo tốt nhất. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra, mức độ biến động của giá dầu thô trong tương lai có thể được dự báo bằng mức độ biến động giá của nguyên liệu này trong quá khứ đồng thời các cú sốc tăng giảm giá trên thị trường dầu thô có ảnh hưởng tương đối nhỏ đến biến động của giá dầu thô; tác giả Bùi Hữu Phước và cộng sự với công trình "Asset Price Volatility of Listed Companies in the Vietnam Stock Market",²⁶ nghiên cứu đo độ biến động giá cổ phiếu của một số công ty trên thị trường chứng khoán Việt Nam. Các tác giả đã sử dụng các mô hình AR, MA và ARMA kết hợp với ARCH và GARCH để ước lượng giá trị rủi ro (VaR) và các kết quả ước lượng thu được có độ chính xác một cách tương đối.

Ngoài lời giới thiệu, bài báo gồm các nội dung sau đây: Phần 2 trình bày một số mô hình chuỗi thời gian, trong đó nhấn mạnh các mô hình ARIMA-GARCH và ARFIMA-FIGARCH. Phần 3 áp dụng hai mô hình này cho dữ liệu hàng ngày về giá đóng cửa VN-Index và bình luận về kết quả. Cuối cùng, đưa ra một số kết luận và nhận xét ở phần 4.

2. CÁC MÔ HÌNH CHUỖI THỜI GIAN

2.1. Mô hình ARIMA-GARCH

Khi mô hình hóa tính biến động của một quá trình ngẫu nhiên theo thời gian, gọi là chuỗi thời gian, các mô hình tự hồi quy AR và mô hình trung bình trượt MA thường được sử dụng. Việc kết hợp hai mô hình trên và hệ số tích hợp d sẽ tạo thành mô hình ARIMA nếu bậc tích hợp d là số nguyên. Mô hình ARIMA được Box và Jenkins đề xuất vào năm 1970.

Giả sử ε_t là nhiễu trắng Gaussian với phương sai 1. Khi đó a_t là một quá trình ARCH(q) nếu $a_t = \sigma_t \varepsilon_t$, với $\sigma_t^2 = \omega + \sum_{i=1}^q \alpha_i a_{t-i}^2$. Quá trình ARCH(q) là không tương quan, có kỳ vọng và phương sai không điều kiện không đổi nhưng phương sai có điều kiện thay đổi. Một hạn chế của các mô hình ARCH(q) là quá trình

độ lệch chuẩn có điều kiện có dao động tần số cao với biến động cao một cách đột ngột.

Mô hình phương sai có điều kiện thay đổi tự hồi quy tổng quát GARCH được giới thiệu bởi Engle và Bollerslev vào năm 1980. Mô hình GARCH(p,q) có dạng $a_t = \sigma_t \varepsilon_t$, trong đó

$$\sigma_t^2 = \omega + \sum_{i=1}^p \alpha_i a_{t-i}^2 + \sum_{i=1}^q \beta_i \sigma_{t-i}^2.$$

Các giá trị quá khứ của quá trình σ_t được đưa trở lại vào giá trị hiện tại, sai số chuẩn có điều kiện này có thể tiếp tục dai dẳng hơn quá trình ARCH của những biến động cao hay thấp. Quá trình a_t là không tương quan với kỳ vọng và phương sai dừng và a_t^2 có hàm tự tương quan ACF giống như quá trình ARMA. Các mô hình GARCH là tổng quát của các mô hình ARCH, cho phép mô tả một cách rộng rãi các biến động dai dẳng hơn. Cho a_t là quá trình GARCH(p_G,q_G) và xem a_t như nhiễu trong mô hình ARIMA(p_A,d,q_A). Ta sẽ gọi mô hình như thế là mô hình ARIMA(p_A,d,q_A)-GARCH(p_G,q_G).

2.2. Mô hình ARFIMA-FIGARCH

Mô hình ARIMA được sử dụng để phân tích và dự báo đối với các chuỗi thời gian dừng có bậc tích hợp nguyên. Nếu mô hình ARIMA có bậc tích hợp không nguyên, ta được mô hình bình quân trượt tích hợp phân thứ ARFIMA, còn được gọi là mô hình trí nhớ lâu. Mô hình ARFIMA(p,d,q) lần đầu tiên được phát triển bởi Hosking, Granger và Joyeux vào năm 1980, có dạng $\Phi(B)(1-B)^d X_t = \Theta(B)\varepsilon_t$ với $\Phi(B)$ và $\Theta(B)$ là đa thức của toán tử dịch chuyển B bậc p và q tương ứng, ε_t là nhiễu trắng. Nếu tham số sai phân phân thứ $d \in [0,0.5)$, chuỗi X dừng hiệp phương sai nhưng hệ số tự tương quan giảm về 0 rất chậm. Nếu $d \in [0.5,1)$, chuỗi X không dừng nhưng vẫn đảo chiều về giá trị trung bình, cho rằng bất kỳ cú sốc nào ảnh hưởng đến quá trình cuối cùng sẽ biến mất trong thời gian dài. Nếu $d \geq 1$ chuỗi không dừng và không đảo chiều về giá trị trung bình với ảnh hưởng của những cú sốc kéo dài mãi mãi.

Mô hình FIGARCH được Baillie và cộng sự giới thiệu vào năm 1996, có dạng

$\varphi(B)(1-B)^d \varepsilon_t^2 = \omega + [1-\beta(B)]v_t$, trong đó tham số sai phân phân thứ $d \in [0, 1]$. Các mô hình GARCH và IGARCH là trường đặc biệt của mô hình FIGARCH khi $d = 0$ và $d = 1$ tương ứng. Nếu $d \in (0, 1)$, mô hình FIGARCH được gọi là có trí nhớ lâu, hệ số tự tương quan giảm rất chậm về 0 dưới tác động của các cú sốc.

Chuỗi dữ liệu thời gian $\{X_t, t = 1, 2, \dots\}$ được gọi là tuân theo mô hình ARFIMA với hiệu ứng FIGARCH, ký hiệu

$$X_t \sim ARFIMA(p, d, q) - FIGARCH(p_1, d_1, q_1), \text{ nếu}$$

$$\left(1 - \sum_{i=1}^p \phi_i B^i\right) (1-B)^d X_t = \left(1 + \sum_{i=1}^q \theta_i B^i\right) \varepsilon_t \quad \text{và}$$

$$\varphi(B)(1-B)^{d_1} \varepsilon_t^2 = \omega + [1-\beta(B)]v_t$$

trong đó $\varepsilon_t = N(0, \sigma_t^2)$, $v_t = \varepsilon_t^2 - \sigma_t^2$, $B^i X_t = X_{t-i}$

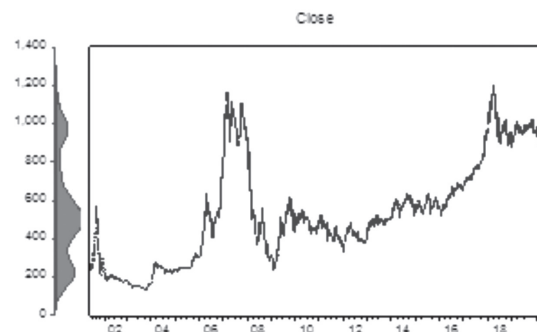
$$\text{và } (1-B)^d \approx 1 - dB + \frac{d(d-1)}{2!} B^2.$$

Các nhà kinh tế lượng, điển hình là Baillie, Bollerslev và Mikkelsen, đã kiểm chứng và nhận thấy rằng phần lớn các hiện tượng trong kinh tế và tài chính với tần số cao thường thỏa mãn các mô hình ARFIMA với hiệu ứng FIGARCH.

3. KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM

3.1. Phân tích và dự báo bằng mô hình ARIMA-GARCH

Xét chuỗi dữ liệu giá đóng cửa theo ngày của chỉ số chứng khoán Việt Nam VN-Index từ ngày 3/1/2001 đến ngày 13/3/2020. Hình bên dưới mô tả biến động của giá đóng cửa Close.



Hình 1. Đồ thị giá đóng cửa

Kết quả Bảng 1 cho thấy chuỗi Close không dừng.

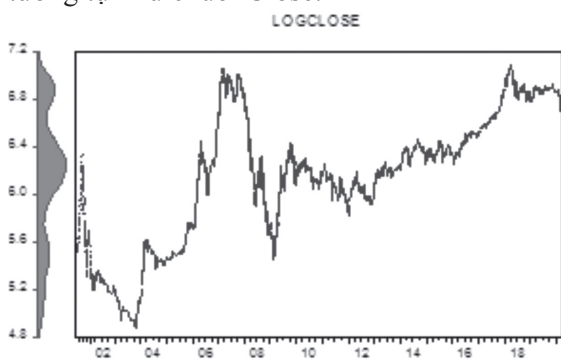
Bảng 1. Kiểm tra tính dừng của chuỗi Close

Null Hypothesis: CLOSE has a unit root
 Exogenous: Constant
 Lag Length: 4 (Automatic - based on SIC, maxlag=20)

	t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic	-1.571952	0.4969
Test critical values:		
1% level	-3.431572	
5% level	-2.861965	
10% level	-2.567039	

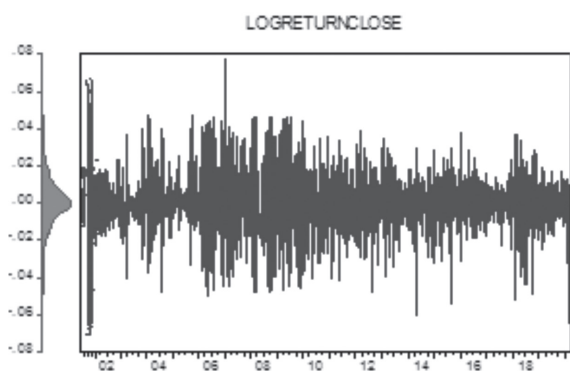
*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

Hình 2 mô tả quá trình biến động của chuỗi Logclose bằng cách lấy logarit của chuỗi Close, và nhận thấy chuỗi này cũng có tính chất tương tự như chuỗi Close.



Hình 2. Đồ thị chuỗi dữ liệu logarit giá đóng cửa của Close

Để nghiên cứu chuỗi dữ liệu giá đóng cửa, ta thường xét chuỗi logarit của tỷ suất lợi nhuận, ký hiệu Logreturnclose, bằng cách lấy sai phân bậc 1 của chuỗi Logclose như Hình 3 bên dưới.



Hình 3. Đồ thị chuỗi dữ liệu sai phân bậc 1 của Logclose

Kiểm định nghiệm đơn vị của Dickey-Fuller ở Bảng 2 chỉ ra tính dừng của chuỗi Logreturnclose.

Bảng 2. Kiểm tra tính dừng của chuỗi Logreturnclose

Null Hypothesis: LOGRETURNCLOSE has a unit root
 Exogenous: Constant
 Lag Length: 4 (Automatic – based on SIC, maxlag=20)

	t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic	-25.32669	0.0000
Test critical values:		
1% level	-3.431572	
5% level	-2.861965	
10% level	-2.567039	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

Bây giờ, ta tìm bậc cho mô hình ARIMA(p,d,q) đối với chuỗi dừng Logreturnclose bằng cách mô tả hàm tự tương quan ACF và hàm tương quan riêng phần PACF của chuỗi này.

Sample: 1/03/2001 3/13/2020
 Included observations: 4659

	Autocorrelation	Partial Correlation	AC	PAC	Q-Stat	Prob
1	0.265	0.265	326.46	0.000		
2	0.045	-0.027	335.88	0.000		
3	0.016	0.012	337.13	0.000		
4	0.080	0.079	367.06	0.000		
5	0.091	0.054	406.09	0.000		
6	0.070	0.034	429.24	0.000		
7	0.038	0.011	435.83	0.000		
8	0.020	0.003	437.78	0.000		
9	0.010	-0.006	438.23	0.000		
10	0.031	0.021	442.72	0.000		
11	0.039	0.019	449.83	0.000		
12	0.011	-0.011	450.39	0.000		
13	0.030	0.029	454.52	0.000		
14	0.053	0.038	467.65	0.000		
15	0.049	0.020	478.68	0.000		
16	0.030	0.009	483.01	0.000		
17	0.023	0.009	485.53	0.000		
18	0.019	0.002	487.26	0.000		
19	0.028	0.012	490.81	0.000		
20	0.034	0.015	496.22	0.000		

Hình 4. Tính chất của hàm tự tương quan và tương quan riêng phần

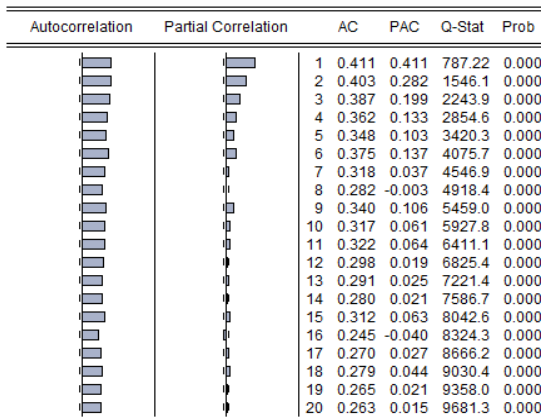
Nhìn vào Hình 4, các trường hợp có thể xảy ra cho mô hình ARIMA(p,0,q) hay ARMA(p,q) của chuỗi Logreturnclose được mô tả bằng bảng ước lượng bên dưới với mức ý nghĩa 5%.

Bảng 3. Ước lượng các hệ số của các mô hình ARIMA

ARIMA	(1,0,1)	(1,0,4)	(1,0,5)	(1,0,6)	(4,0,1)	(4,0,4)	(4,0,5)	(4,0,6)	(5,0,1)	(5,0,4)	(5,0,5)	(5,0,6)
ϕ_1	0.17*	0.90*	0.90*	0.93*	0.93*	0.4	1.91*	1.36	1.13*	1.53*	2.41*	1.19
ϕ_2	-	-	-	-	-0.21*	0.32	-1.34*	-0.27	-0.26*	-0.61	-2.58*	0.04
ϕ_3	-	-	-	-	0.01	-0.13	0.3	-0.48	0.02	-0.26	1.50*	-0.67
ϕ_4	-	-	-	-	0.07*	0.22	0.1	0.35	0.08*	0.42	-0.57*	0.32
ϕ_5	-	-	-	-	-	-	-	-	-0.03*	-0.12*	0.20*	0.069
θ_1	0.10*	-0.64*	-0.64*	-0.67*	-0.66*	-0.14	-1.65*	-1.09	-0.87*	-1.27*	-2.15*	-0.92
θ_2	-	-0.19*	-0.20*	-0.21*	-	-0.38	0.87*	-0.05	-	0.25	1.99*	-0.32
θ_3	-	-0.04*	-0.04*	-0.04*	-	0.02	-0.03	0.49	-	0.35	-0.92*	0.61
θ_4	-	0.06*	0.06*	0.07*	-	-0.14	-0.05	-0.14	-	-0.26	0.35*	-0.08
θ_5	-	-	0.002	0.02	-	-	-0.09*	-0.08*	-	-	-0.19*	-0.12
θ_6	-	-	-	-0.03*	-	-	-	-	-	-	-	-0.06
R ²	0.0701	0.0793	0.0791	0.0797	0.0796	0.0794	0.0805	0.0802	0.0798	0.0803	0.0806	0.0824
AIC	-5.64	-5.66	-5.66	-5.66	-5.66	-5.66	-5.66	-5.66	-5.66	-5.66	-5.66	-5.66
SIC	-5.64	-5.65	-5.65	-5.65	-5.65	-5.64	-5.64	-5.64	-5.65	-5.64	-5.64	-5.64

Căn cứ vào cột Prob., hệ số Adjusted R-squared, tiêu chuẩn AIC và SIC, mô hình ARIMA(1,0,4), ARIMA(5,0,5) là phù hợp cho chuỗi dữ liệu Logreturnclose. Tiếp theo, ta kiểm tra hiệu ứng ARCH và GARCH cho phần dư trong mô hình ARIMA(1,0,4).

Sample: 1/03/2001 3/13/2020
Included observations: 4659



Hình 5. Tính chất hàm tự tương quan và tương quan riêng phần của phần dư

Dựa vào Hình 5, nhận thấy mô hình ARIMA(1,0,4) có hiệu ứng ARCH tối đa bậc 6. Khi chạy mô hình ARIMA(1,0,4) với hiệu ứng ARCH có bậc từ 4 trở lên, có ít nhất các hệ số

ước lượng không có ý nghĩa thống kê. Do đó, ta chọn mô hình ARIMA(1,0,4) với hiệu ứng ARCH(3) để dự đoán cho chuỗi Logreturnclose.

Bảng 4. Hồi quy mô hình ARIMA(1,0,4)-ARCH(3)

Dependent Variable: LOGRETURNCLOSE
Method: ML ARCH - Normal distribution (BFGS / Marquardt steps)

Sample (adjusted): 1/05/2001 3/13/2020

Included observations: 4659 after adjustments

Failure to improve likelihood (non-zero gradients) after 49 iterations

Coefficient covariance computed using outer product of gradients

Presample variance: backcast (parameter = 0.7)

GARCH = C(7) + C(8)*RESID(-1)^2 + C(9)*RESID(-2)^2 + C(10)*RESID(-3)^2

Variable	Coefficient	Std. Error	z-Statistic	Prob.
C	0.000869	0.205281	0.004232	0.9966
AR(1)	0.999995	1.26E-05	79677.43	0.0000
MA(1)	-0.763693	0.018798	-40.62562	0.0000
MA(2)	-0.207163	0.020389	-10.16074	0.0000
MA(3)	-0.039913	0.016419	-2.430975	0.0151
MA(4)	0.040757	0.012176	3.347367	0.0008

Variance Equation				
C	4.37E-05	1.37E-06	31.85579	0.0000
RESID(-1)^2	0.331102	0.023703	13.96855	0.0000
RESID(-2)^2	0.347392	0.022321	15.56320	0.0000
RESID(-3)^2	0.197346	0.015949	12.37347	0.0000

Ngoài ra, mô hình ARIMA(1,0,4) còn có hiệu ứng GARCH(1,1). Tuy nhiên hệ số hồi quy của MA(3) và MA(4) không có ý nghĩa thống kê.

Bảng 5. Hồi quy mô hình ARIMA(1,0,4)-GARCH(1,1)

Dependent Variable: LOGRETURNCLOSE
 Method: ML ARCH - Normal distribution (BFGS / Marquardt steps)
 Sample (adjusted): 1/05/2001 3/13/2020
 Included observations: 4659 after adjustments
 Convergence achieved after 57 iterations
 Coefficient covariance computed using outer product of gradients
 Presample variance: backcast (parameter = 0.7)
 GARCH = C(7) + C(8)*RESID(-1)^2 + C(9)*GARCH(-1)

Variable	Coefficient	Std. Error	z-Statistic	Prob.
C	4.33E-05	0.000162	0.267555	0.7890
AR(1)	0.867253	0.074119	11.70084	0.0000
MA(1)	-0.662163	0.076685	-8.634806	0.0000
MA(2)	-0.164648	0.023920	-6.883405	0.0000
MA(3)	0.003075	0.020307	0.151451	0.8796
MA(4)	0.014632	0.018363	0.796826	0.4256

Variance Equation				
C	2.87E-06	2.99E-07	9.593598	0.0000
RESID(-1)^2	0.191556	0.011459	16.71600	0.0000
GARCH(-1)	0.808853	0.008965	90.22681	0.0000

Kiểm tra hiệu ứng ARCH và GARCH cho phần dư trong mô hình ARIMA(5,0,5).

Sample: 1/03/2001 3/13/2020
 Included observations: 4659

Autocorrelation	Partial Correlation	AC	PAC	Q-Stat	Prob
1		0.414	0.414	797.85	0.000
2		0.404	0.281	1557.7	0.000
3		0.395	0.208	2285.0	0.000
4		0.353	0.115	2865.0	0.000
5		0.349	0.107	3434.9	0.000
6		0.374	0.136	4086.6	0.000
7		0.317	0.037	4554.7	0.000
8		0.284	0.001	4930.5	0.000
9		0.336	0.100	5458.9	0.000
10		0.319	0.068	5933.8	0.000
11		0.320	0.061	6411.1	0.000
12		0.300	0.021	6831.6	0.000
13		0.290	0.024	7223.4	0.000
14		0.284	0.028	7601.8	0.000
15		0.309	0.058	8047.9	0.000
16		0.245	-0.041	8329.1	0.000
17		0.278	0.038	8690.8	0.000
18		0.281	0.044	9061.0	0.000
19		0.255	0.006	9366.4	0.000
20		0.261	0.011	9686.3	0.000

Hình 6. Tính chất hàm tự tương quan và tương quan riêng phần của phần dư của ARIMA(5,0,5)

Dựa vào kết quả Hình 6, nhận thấy mô hình ARIMA(5,0,5) có hiệu ứng ARCH tối đa bậc 6. Khi chạy mô hình ARIMA(5,0,5) với hiệu ứng ARCH có bậc 1 đến 6, có ít nhất các hệ số ước lượng không có ý nghĩa thống kê. Ngoài ra, mô hình ARIMA(5,0,5) cũng có hiệu ứng GARCH(1,1). Tuy nhiên hệ số hồi quy của AR(5), MA(2), MA(4) và MA(5) không có ý nghĩa thống kê, được thể hiện trong Bảng 5.

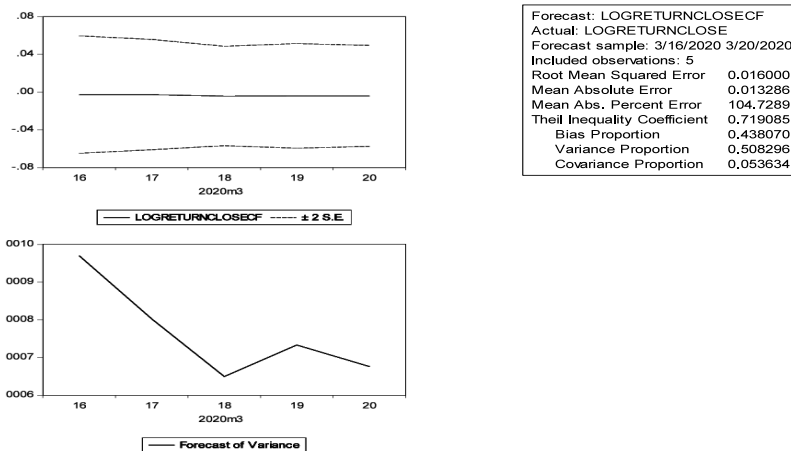
Bảng 6. Hồi quy mô hình ARIMA(5,0,5)-GARCH(1,1)

Dependent Variable: LOGRETURNCLOSE
 Method: ML ARCH - Normal distribution (OPG - BHHH / Marquardt steps)
 Sample (adjusted): 1/05/2001 3/13/2020
 Included observations: 4659 after adjustments
 Convergence achieved after 59 iterations
 Coefficient covariance computed using outer product of gradients
 Presample variance: backcast (parameter = 0.7)
 GARCH = C(12) + C(13)*RESID(-1)^2 + C(14)*GARCH(-1)

Variable	Coefficient	Std. Error	z-Statistic	Prob.
C	-1.14E-05	0.000294	-0.038737	0.9691
AR(1)	1.167588	0.351823	3.318684	0.0009
AR(2)	-0.597143	0.287518	-2.076888	0.0378
AR(3)	1.165938	0.174656	6.675617	0.0000
AR(4)	-0.725067	0.351804	-2.060996	0.0393
AR(5)	-0.013672	0.129294	-0.105746	0.9158
MA(1)	-0.961892	0.352770	-2.726683	0.0064
MA(2)	0.371823	0.226727	1.639961	0.1010
MA(3)	-1.042776	0.138013	-7.555648	0.0000
MA(4)	0.508597	0.325661	1.561737	0.1183
MA(5)	0.129903	0.095947	1.353915	0.1758

Variance Equation				
C	2.84E-06	3.03E-07	9.373940	0.0000
RESID(-1)^2	0.192185	0.011525	16.67521	0.0000
GARCH(-1)	0.808577	0.009039	89.45234	0.0000

Kết luận, mô hình ARIMA(1,0,4)-ARCH(3) phù hợp để dự đoán cho chuỗi thời gian Logreturnclose. Hình 7 minh họa kết quả dự báo trong mẫu từ ngày 16/03/2020 đến ngày 20/03/2020 cho chuỗi Logreturnclose.



Hình 7. Kết quả dự báo cho chuỗi Logreturnclose

Sử dụng công thức logarit tỷ suất lợi nhuận $r_t = \log\left(\frac{Close_t}{Close_{t-1}}\right)$, ta có kết quả dự báo sau đây:

Bảng 7. Kết quả dự báo của mô hình ARIMA(1,0,4)-ARCH(3)

Ngày	Giá đóng cửa dự báo	Giá đóng cửa thực tế	MSE
16/03/2020	759.70	747.86	492.67
17/03/2020	757.64	745.78	
18/03/2020	754.45	747.66	
19/03/2020	751.38	725.94	
20/03/2020	748.32	709.73	

Bảng 8. Ước lượng các hệ số của các mô hình ARFIMA-FIGARCH

ARFIMA-FIGARCH	(1,d ₁ ,1)/(1,d ₂ ,1)	(1,d ₁ ,4)/(1,d ₂ ,1)	(4,d ₁ ,1)/(1,d ₂ ,1)	(4,d ₁ ,4)/(1,d ₂ ,1)
μ	-0.00001	-0.0003	-0.0003	-0.0003
ϕ_1	-0.13	0.91*	0.94*	0.57
ϕ_2	-	-	-0.1*	0.42
ϕ_3	-	-	0.05*	-0.15
ϕ_4	-	-	0.03	0.06
θ_1	0.27*	-0.91*	-0.95*	-0.59
θ_2	-	-0.11*	-	-0.53
θ_3	-	0.05*	-	1.17
θ_4	-	0.03*	-	0.005
d_1	0.06*	0.2*	0.21*	0.23*
ω	0.00017*	0.001*	1.39*	0.00014*
$\hat{\phi}$	0.90*	0.90*	0.90*	0.90*
β	0.98*	0.97*	0.98*	0.98*
d_2	0.15*	0.16*	0.16*	0.16*
R ²	0.071	0.073	0.073	0.072
AIC	-6.15	-6.15	-6.15	-6.15
BIC	-6.14	-6.13	-6.13	-6.13

3.2. Phân tích và dự báo bằng mô hình ARFIMA-FIGARCH

Đồ thị từ Hình 1 cho chúng ta hình ảnh trực quan về tính không dừng và có trí nhớ lâu của chuỗi dữ liệu Close. Sau khi hồi quy các trường hợp có thể xảy ra cho mô hình ARFIMA-FIGARCH của chuỗi Logreturnclose, ta được bảng ước lượng bên dưới với mức ý nghĩa 10%.

Từ kết quả phân tích trên, kết luận rằng mô hình ARFIMA(1,0.2,4)-FIGARCH(1,0.16,1) là phù hợp để dự báo cho chuỗi thời gian Logreturnclose với mức ý nghĩa 10%, mặc dù mô hình ARIMA(1,0,4)-GARCH(1,1) được phân tích ở Bảng 7 là không phù hợp cho chuỗi dữ liệu. Điều này khẳng định tính hiệu lực của mô hình ARFIMA-FIGARCH khi áp dụng mô hình này cho quá trình trong kinh tế và tài chính có tần số cao và chịu tác động của các cú sốc thị trường. Khi đó hệ phương trình

$$\begin{cases} \left(1 - \sum_{i=1}^p \phi_i B^i\right) (1-B)^d (X_t - \mu) = \left(1 + \sum_{i=1}^q \theta_i B^i\right) \varepsilon_t \\ \varphi(B)(1-B)^{d_1} \varepsilon_t^2 = \omega + [1 - \beta(B)](\varepsilon_t^2 - \sigma_t^2) \end{cases}$$

trở thành

$$\begin{cases} X_t = \mu + (\phi_1 + d_1)(X_{t-1} - \mu) - \phi_1 d_1 (X_{t-2} - \mu) \\ \quad + \varepsilon_t + \theta_1 \varepsilon_{t-1} + \theta_2 \varepsilon_{t-2} + \theta_3 \varepsilon_{t-3} + \theta_4 \varepsilon_{t-4} \\ \varepsilon_t^2 \approx \varphi \varepsilon_{t-1}^2 - d_2 \varepsilon_{t-2}^2 - \omega - \beta(\varepsilon_{t-1}^2 - \sigma_{t-1}^2) + \sigma_{t-1}^2 \end{cases}$$

Kết quả dự báo của mô hình ARFIMA(1,0.2,4)-FIGARCH(1,0.16,1) được cho bởi Bảng 8.

Bảng 9. Kết quả dự báo của mô hình ARFIMA(1,0.2,4)-FIGARCH(1,0.16,1)

Ngày	Giá đóng cửa dự báo	Giá đóng cửa thực tế	MSE
16/03/2020	736.83	747.86	371.97
17/03/2020	738.43	745.78	
18/03/2020	708.99	747.66	
19/03/2020	720.92	725.94	
20/03/2020	696.94	709.73	

4. KẾT LUẬN

Bài báo khảo sát tính chất của chuỗi dữ liệu giá đóng cửa theo ngày của chỉ số VN-Index từ 3/1/2001 đến 13/3/2020. Kết quả phân tích cho thấy chuỗi dữ liệu này thỏa mãn hai mô hình chuỗi thời gian là ARMA(1,4)-ARCH(3) và ARFIMA(1,0.2,4)-FIGARCH(1,0.16,1). Tuy nhiên, kết quả dự báo cho thấy trung bình bình

phương sai số MSE của mô hình ARMA(1,4)-ARCH(3) bằng 492.67, lớn hơn nhiều so với trung bình bình phương sai số MSE của mô hình ARFIMA(1,0.2,4)-FIGARCH(1,0.16,1). Do đó, chúng tôi đề xuất mô hình ARFIMA(1,0.2,4) với hiệu ứng FIGARCH(1,0.16,1) là mô hình phù hợp nhất để dự báo chuỗi dữ liệu nghiên cứu, và đưa ra kết quả dự báo với độ tin cậy 90% cho 5 ngày tiếp theo. Kết quả dự báo cho thấy giá đóng cửa của chỉ số VN-Index tiếp tục lao dốc từ 736.83 điểm xuống 696.94 điểm sau 5 ngày từ 16/03/2020 đến 20/03/2020. Điều này phù hợp với tính chất trí nhớ lâu của mô hình ARFIMA-FIGARCH và biến động thực tế của VN-Index. Một giải thích cho nguyên nhân này là do tình hình dịch bệnh Covid-19 đang diễn biến phức tạp, tạo cú sốc mạnh làm chỉ số VN-Index tiếp tục rớt giá cho đến khi tình hình dịch bệnh được kiểm soát hoàn toàn và nền kinh tế phục hồi trở lại. Chúng tôi dự định sẽ xem xét việc đưa thêm biến giả cú sốc dịch bệnh vào mô hình cho những nghiên cứu tiếp theo trong thời gian tới.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2019.636.31.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bollerslev, T. and H.O. Mikkelsen. Modeling and pricing long memory in stock market volatility. *Journal of econometrics*, **1996**, 73(1), 151-184.
2. Beine, M., S. Laurent, and C. Lecourt. Accounting for conditional leptokurtosis and closing days effects in FIGARCH models of daily exchange rates. *Applied Financial Economics*, **2002**, 12(8), 589-600.
3. Baillie, R.T., Y.W. Han, and T.-G. Kwon. Further long memory properties of inflationary shocks. *Southern Economic Journal*, **2002**, 3(68), 496-510.

4. Nagayasu, J. The efficiency of the Japanese equity market. *International Finance Review*, **2003**, 4, 155-171.
5. Beine, M. and S. Laurent. Central bank interventions and jumps in double long memory models of daily exchange rates. *Journal of Empirical Finance*, **2003**, 10(5), 641-660.
6. Palma, W. and M. Zavallos. Analysis of the correlation structure of square time series. *Journal of Time Series Analysis*, **2004**, 25(4), 529-550.
7. Doornik, J.A. and M. Ooms. Inference and forecasting for ARFIMA models with an application to US and UK inflation. *Studies in Nonlinear Dynamics & Econometrics*, **2004**, 8(2), 1-25.
8. Conrad, C. and M. Karanasos. Dual long memory in inflation dynamics across countries of the Euro area and the link between inflation uncertainty and macroeconomic performance. *Studies in Nonlinear Dynamics & Econometrics*, **2005**, 9(4), 1-38.
9. Dionisio, A., R. Menezes, and D.A. Mendes. On the integrated behaviour of non-stationary volatility in stock markets. *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications*, **2007**, 382(1), 58-65.
10. Kasman, A. and E. Torun. Long memory in the Turkish stock market return and volatility. *Central Bank Review*, **2007**, 2(2), 13-27.
11. Sivakumar, P. B., & Mohandas, V. P. *Modeling and predicting stock returns using the ARFIMA-FIGARCH*. In 2009 World Congress on Nature & Biologically Inspired Computing (NaBIC), IEEE, 2009.
12. Chokethaworn, K., et al. International tourist arrivals in Thailand: Forecasting with ARFIMA-FIGARCH approach. *Economics: Annals of the University of Petrosani*, **2010**, 10(2), 75-84.
13. Wiphatthanananthakul, C. and S. Sriboonchitta. ARFIMA-FIGARCH and ARFIMA-FIAPARCH on Thailand volatility index. *International Review of Applied Financial Issues and Economics*, **2010**, 2(2), 280 - 294.
14. Tan, S. and M. Khan. Long memory features in return and volatility of the Malaysian stock market. *Economics Bulletin*, **2010**, 30(4), 3267-3281.
15. Mabrouk, S. and C. Aloui. One-day-ahead value-at-risk estimations with dual long-memory models: Evidence from the Tunisian stock market. *International Journal of Financial Services Management*, **2010**, 4(2), 77-94.
16. Sivakumar, P.B. and V. Mohandas. Performance Analysis of Hybrid Forecasting models with Traditional ARIMA models—A Case Study on Financial Time Series Data. *International Journal of Computer Information Systems and Industrial Management Applications*, **2010**, 2, 187-211.
17. Vo, X. and T. Nguyen. Volatility in stock return series of Vietnam stock market. *Science & Technology Development*, **2011**, Q3(14), 5-21 .
18. Chen, J.-H. and J.F. Diaz. Long memory and shifts in the returns of green and non-green Exchange-Traded Funds (ETFs). *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, **2013**, 2(10), 29-32.
19. Turkyilmaz, S. and M. Balibey. Long memory behavior in the returns of Pakistan stock market: Arfima-Figarch models. *International Journal of Economics and Financial Issues*, **2014**, 4(2), 400-410.
20. Aye, G.C., et al. Predicting BRICS stock returns using ARFIMA models. *Applied Financial Economics*, **2014**, 24(17), 1159-1166.
21. Ahamed, N., M. Kalita, and A.K. Tiwari. Testing the long-memory features in return and volatility of NSE index. *Theoretical Economics Letters*, **2015**, 5(03), 431-440.
22. Rahmani, M., *Volatility Modelling Using Long-Memory-GARCH Models, Applications of S&P/TSX Composite Index*, PhD Thesis, University of Ottawa, 2016.

23. Toàn, N.V., N.P. Quốc, and N.H. Thạch. Dự báo giá vàng Việt Nam sử dụng mô hình Garch. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học An Giang*, **2016**, 2(10), 32-39.
24. Thạch, N.N. and L.H. Anh. Mô hình GARCH trong dự báo sự biến động của giá dầu thế giới. *Tạp chí Công nghệ Ngân hàng*, **2017**, 129, 38 - 47.
25. Masa, A.S. and J.F.T. Diaz. Long-memory Modelling and Forecasting of the Returns and Volatility of Exchange-traded Notes (ETNs). *Margin: The Journal of Applied Economic Research*, **2017**, 11(1), 23-53.
26. Huu Phuoc, B., P. Thi Thu Hong, and N. Van Toan. Asset Price Volatility of Listed Companies in the Vietnam Stock Market. *Asian Journal of Economics and Banking (AJEB)*, **2018**, 2(2), 203-219.
27. P. T. Hong, C. T. Binh. A note on exponential stability of non-autonomous linear stochastic differential delay equations driven by a fractional Brownian motion with Hurst index $> \frac{1}{2}$. *Statistics and Probability Letters*, **2018**, 138, 127-136.

Nâng cao chất lượng nguồn nhân lực Logistics thông qua việc kết nối sinh viên với các doanh nghiệp Logistics

Nguyễn Minh Quang¹, Văn Công Vũ^{2,*}

¹Học viện chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam

Ngày nhận bài: 19/01/2020; Ngày nhận đăng: 04/04/2020

TÓM TẮT

Hiện nay, vấn đề đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho lĩnh vực Logistics đang được các cơ sở giáo dục và doanh nghiệp đặc biệt quan tâm, nhất là trong bối cảnh hội nhập quốc tế và tác động của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư ngày càng sâu rộng. Để nhân lực Logistics cung ứng cho thị trường lao động đáp ứng đủ kiến thức chuyên môn và kinh nghiệm thực tế, việc tăng cường kết nối, hợp tác giữa nhà trường và các doanh nghiệp dịch vụ Logistics là yêu cầu cấp thiết đang được các cơ sở đào tạo nỗ lực thực hiện. Bài viết bàn sâu thêm về thực trạng nguồn nhân lực Logistics ở Việt Nam hiện nay và khẳng định tầm quan trọng của việc kết nối giữa nhà trường và các doanh nghiệp Logistics trong vấn đề đào tạo nguồn nhân lực. Từ đó, tác giả kiến nghị một số giải pháp mang tính định hướng trong việc tăng cường sự kết nối giữa sinh viên với các doanh nghiệp Logistics thông qua nhà trường.

Từ khóa: Logistics, nguồn nhân lực, sinh viên, doanh nghiệp.

*Tác giả liên hệ chính.

Email: vuvc@due.edu.vn

Improving the quality of Logistics human resources through connecting students with the Logistics enterprises

Nguyen Minh Quang¹, Van Cong Vu^{2,*}

¹*Ho Chi Minh National Academy of Politics, Vietnam*

²*Da Nang University of Economics, Vietnam*

Received: 19/01/2020; Accepted: 04/04/2020

ABSTRACT

Currently, the issue of producing high-quality human resources for Logistics is receiving special attention by educational institutions and enterprises, especially in the context of international integration and the impact of the fourth industrial revolution which becomes more extensive. In order for Logistics labor force to supply the labor market with adequate professional knowledge and practical experience, strengthening the connection and cooperation between educational institutions and Logistics service enterprises is an urgent requirement carried out by educational institutions. The article further discusses the current situation of Logistics human resources in Vietnam and affirms the importance of connecting between educational institutions and Logistics enterprises in producing human resources. Hence, the author proposes a number of directional solutions in strengthening the connection between students and Logistics enterprises through the educational institutions.

Keywords: *Logistics, human resources, student, enterprise.*

1. INTRODUCTION

Currently, Logistics human resources are in serious shortage. In the period of 2017-2020, the country needs about 20,000 high-quality workers in Logistics and supply chain management. Forecasting to 2030, the number of new workers needed in the Logistics industry amount to 200,000 highly qualified employees meeting all requirements of skills, professional knowledge and English proficiency.¹ However, human resources do not meet the requirements of logistics services. In details, they are inadequate in quantity and weak in quality. Logistics human resources lack comprehensive knowledge and ICT qualifications still limited, not keeping up with the development progress of the world Logistics. Their logistics English proficiency is

still weak. In details, only about 4% of human resources are proficient in English, 30% of businesses have to retrain employees.² In fact, the cohesion between enterprises and universities is not much and not practical, and graduates have not met the needs of the business...

Currently, there are many studies of domestic and foreign experts, scientists on the training of Logistics human resources such as: Capacity building for tourism and logistics: redefining the role of human resources,³ Human resource management issues associated with the globalization of supply chain management and logistics;⁴ Training on developing Vietnam's Logistics human resources,⁵ Human Resources Development Solutions for Vietnam's logistics industry,⁶... The works show the serious research

* *Corresponding author.*

Email: vuvc@due.edu.vn

results of scientists on Logistics human resources and development solutions, improving the quality of Logistics human resources. However, there has not been any work focusing on analysis, and in-depth study on the solution of connecting universities with Logistics enterprises to improve the quality of human resources in this field.

Businesses and universities must cooperate and collaborate in training. There are shares and connections to find a common voice, so that students can best meet the requirements of employers after graduation. This is one of the important factors contributing to the effectiveness of the training. Therefore, the issue of connecting students in universities with Logistics enterprises to contribute to improving the quality of Logistics human resources training is extremely necessary.

The article is aimed at students at the training institutions (universities) specializing in Logistics in Vietnam today. Analyzing the current situation of Logistics human resources training in Vietnam in the period of 2015 - 2020, we will give solutions to orienting the connection between universities and Logistics enterprises to 2025 and vision to 2030.

To solve the research problem, the author mainly uses the method of aggregating and analyzing secondary data sources, from which assessing the real situation of the problem and providing corresponding solutions.

2. CONTENT

2.1. Logistics and Logistics human resources

At the XIth National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam, of the 7th Session, of June 14, 2005, passed the 2005 Commercial Law, which specifies the concept of Logistics services. In Article 233, Section 4, Chapter VI of the Commercial Law dated June 14, 2005 stipulating *“Logistics services are commercial activities, whereby traders organize the implementation of one or more stages including receive goods, transport, warehousing, storage, customs clearance, other paperwork, customer*

advice, packaging, coding, delivery or other services related to the goods as agreed with the customer to enjoy the remuneration”.⁷

Logistics and supply chain management (SCM) play an important and indispensable role in the production, circulation and distribution of goods. It helps manufacturers capture timely and accurately the needs of customers and boost the flow of goods, cash flow and information from suppliers, factory, transporter, warehouse through wholesale distribution channels and retail distribution to end-users more smoothly. Besides, through Logistics and supply chain management, businesses can reduce a large amount of cost, while satisfying customer needs and improving the brand awareness of the business.⁸

The theory of management has affirmed that people are precious assets. In the field of Logistics, human resources are also the core factor determining the success or failure of the organization, management and operation process of Logistics enterprises. These human resources are resources that relate to the general population. It is an important part of the population and plays a vital role in creating material and spiritual wealth for society. Depending on the industry, the human resource requirements may vary, therefore, the size of human resources is also different. *“With an approach based on human ability to work: Human resource is the labor capacity of the society, of all people with normal developed bodies who are able to work”*.⁹ Thus, Logistics human resources are the labor capacity of society in the field of Logistic, which are all people who are capable of participating in labor in Logistics enterprises with normal physical health.

The quality of human resources is a combination of the qualities and strengths of laborer who are willing to offer them in the socio-economic development process. It includes important elements such as: physical strength, intellect, ethics, competence, skills and aesthetics of workers. Each of these elements has

a certain position, role and effect in creating the quality of human resources, but they are always related, intertwined impact, complementing each other to create the comprehensive development of human resources.¹⁰

High quality human resources in the field of Logistics are people who have to meet the requirements of the market (*required by domestic and foreign Logistics enterprises*). Those requirements are: expertise in Logistics, economics, information technology, foreign languages; ability to find, create jobs and work safely, personal and teamwork skills; good working attitude and behaviors, responsibility for the work. The most special quality is the creativity to find appropriate solutions and to adapt to new, complex situations of the work place.

High quality human resources play a very important role in the development of Logistics. That is one of the factors determining success and a fundamental, comprehensive development of Logistics activities, creating high labor productivity. High quality human resource can shorten the lagging distance, serving supply-demand connection to promote economic growth and accelerate the cause of industrialization and modernization of the country, achieving the goal of sustainable development. Improving the quality of human resources is a necessary condition for our country's logistics field to integrate into the world.

2.2. Status of Logistics human resources and the need to connect students with Logistics businesses

According to data from Vietnam Logistics Report 2018 by Ministry of Industry and Trade, currently, there are about 30,971 enterprises operating in the field of Logistics services, including about 4,000 enterprises operating domestic and international freight, mostly small and medium enterprises.¹¹ Logistics business activities include many types of services, dividing into groups such as: Loading and unloading containers; Warehouse; delivery service; Cargo; other service groups; analysis and verification ...

Table 1. Logistics enterprises of Vietnam by scale

Number	BUSINESS SCALE (person)	BUSINESS NUMBER (enterprise)	RATIO (%)
1	Under 5 people	12.025	38,83
2	From 5 to 9 people	8.400	27,12
3	From 10 to 49 people	8.781	28,35
4	From 50 to 199 people	1.385	4,47
5	From 200 to 299 people	152	0,49
6	From 300 to 499 people	114	0,37
7	From 500 to 999 people	74	0,24
8	From 1.000 to 4.999 people	32	0,1
9	Over 5,000 people	8	0,03

Source: Author compiled according to Vietnam Logistics Report 2018 - Ministry of Industry and Trade

Currently, with such a large number of Logistics service providers in Vietnam, the demand for Logistics human resources continues to increase over the years. If not promptly met, this human resource can be assessed as a serious lack. As of 2018, the number of Logistics enterprises in Vietnam was 30,971 enterprises. According to the table, it can be estimated that the average size of human resources in Logistics enterprises in Vietnam is about 20 people/enterprise. The average human growth rate in Vietnam Logistics enterprises is about 7.5%, then the human resource needs of enterprises providing Logistics services in the period from 2018 to 2030 (13 years) will be $30.971 \times 20 \times (1 + 0.075)^{13} = 1.585.971$ people.¹¹

In the current period, it can be said that Vietnam's logistics human resources are not only lacking in quantity but also weak in quality. This is not satisfactory for a service industry with a scale of over 40 billion USD / year, equivalent to 17-18% of the country's GDP.¹²

Survey results of the Ho Chi Minh City Development Research Institute on the quality of Logistics human resources show that, up to 53.3% of businesses lack qualified staff and logistics knowledge, 30% of businesses have to retrain their employees and only 6.7% of businesses are satisfied with their expertise.

The survey results of the National Economics University's Research and Economic Development Institute also noted, up to 80.26% of employees in Logistics businesses are trained through daily jobs, 23.6% of employees attend in-country training courses, 6.9% of staff are trained by foreign experts, only 3.9% have participated in training courses abroad.⁶

However, it can be seen that, one of the current problems is that although there is a shortage of Logistics personnel, many businesses after recruiting workers in this field must spend a lot of time and money conducting retraining. The cause of this problem is that many cases do not meet the requirements on skills to use and operate modern machinery and equipment for international Logistics and e-commerce services. Besides foreign language skills, information technology is also one of the obstacles, causing Logistics human resources to have many difficulties in manipulating and communicating with colleagues and foreign partners. The fact that this situation exists and has been highlighted in recent years is due to the skills that the trained workers in the school do not meet the recruitment needs of enterprises, the training process has not kept up with the needs of the labor market; the equipment and facilities in the training facilities have not kept up with the changes of current machines and technologies. Especially in the context of the fourth industrial revolution,

there is more and more profound influence, the rise of new technologies such as artificial intelligence, big data, internet of things..., which requires machines and technology of businesses to have continuous improvements to avoid backwardness, obsolete. Therefore, the problem of logistics human resources training, which is qualified to meet the requirements of the stormy development of science and technology, becomes even more difficult.

2.3. Situation and difficulties in the training of Logistics human resources in Vietnam

Currently, there are 23 Logistics vocational training institutions nationwide.¹³ Many universities provide human resource training in Logistics, including regular, master's and doctoral programs, with professional and methodical training program. Besides, some schools having high quality training programs and foreign links, bring advanced academic environment for students.

However, there is a significant shortcoming that each training school has its own program, based on the strengths of the schools that have not yet originated from the practical requirements of the Logistics industry. It can be seen that, in reality, Logistics students of many training institutions, despite their specialization in Logistics and supply chain industry, do not know about warehouse management software and have no deep knowledge about bar codes, for example, the case of Lazada Express Vietnam Company.¹⁴ Representative of Lazada Express Vietnam Company said many of them are surprised to operate a warehouse that applies modern equipment technology to serve e-commerce or is quite confused in how to classify goods packaging to meet standards. In addition, for some simple jobs related to Logistics such as handling forklifts, operators did not have to use electronic equipment before. The requirement of the business for this position is much higher now. In addition, many Logistics workers, especially recent graduates still lack

soft skills such as industrial working style, teamwork skills, so the work efficiency does not reach the required quality.

Through the above analysis, it can be seen that it is very necessary for students to be directly involved in some operational processes of Logistics enterprises. This is an indispensable and popular training trend that foreign training institutions have applied that we need to pay special attention to. When students are visiting, practicing at enterprises and enterprises directly participate in assessing students' practical skills, then there will be no gap between the training party and the employer. At the same time, students will not be too surprised, as well as minimize psychological shock in business environment and industrial behavior.

When there is a connection between the university and the business, Logistics students can go on a field trip, learn about the processes, machines and equipment related to their field of study. Specifically, when going to a business related to the business, operating the warehouses, students will be thoroughly familiar with the process of selecting and processing orders in the warehouse, practicing the use of specialized, real equipment, how to classify, pack and store goods... Through contacting with the operation and operation lines of Logistics enterprises, students will be equipped with additional soft skills such as teamwork, the ability to grasp the situation, to identify and face difficulties... In addition, students also have the opportunity to gain a lot of experience as well as capture the spirit and responsibility that the employees working in Logistics enterprises convey. In addition to the knowledge provided in the school, when going on a field trip, students will better understand the difficulties the business is facing, about the corporate social responsibility in business, and realize the role and importance of performing the task... From there, each student will accumulate more professional knowledge, skills and work skills to be ready to find suitable jobs in the future.

3. RECOMMENDATIONS

To enhance the connection of students with Logistics businesses, the author proposes a number of oriented recommendations as follows:

Firstly, in fact, in some training institutions, the Center for Student Support and Business Relations has been established, accordingly, these Centers have a very important role in the cooperation and connection between the school and businesses in the area. With this model, the Center for Student Support and Business Relations of the University of Economics - The University of Danang is a typical example. Over the past time, the Center has successfully completed its mission as a bridge between the school and multidisciplinary businesses in general and Logistics enterprises in particular in Danang City. Thereby, students can access and support a lot from businesses, professional knowledge, extracurricular activities and especially valuable scholarships... Many students are recruited to work in businesses while still in school. However, in some other training centers, these centers have been established but not yet promoted their roles and activities but were not really effective. Therefore, it is necessary to enhance the position and role of the Student Support Centers and Business Relations in training institutions, and at the same time establish new ones according to the needs and capabilities of each institution.

Secondly, Logistic training institutions and businesses need to make commitments to ensure employment for students after graduation if they meet the requirements detailed in the commitment. This will help students have more motivation to study, research and have a clear orientation in the future.

Thirdly, there is often a coordination in building a training program between the school and Logistics enterprises, through this cooperation, the school's training program will always be supplemented and updated promptly. The development of training programs and

methods associated with reality is extremely necessary. The school is inclined to research and approach new trends that will support the standardization of business activities. Logistics enterprises with their strength in professional personnel in operations with adequate facilities will actually participate in part or full training in a number of professional modules for students. Training institutions and businesses need to shake hands in coordinating the assessment of the output quality of graduates.

Fourthly, according to the Vietnam Logistics Business Association, the Logistics Training Advisory Board - a business-led model established under the Aus4Skills program (*Aus4Skills is an Australian Government support program for Vietnam for 5 years to help Vietnam access and use qualified and skillful human resources, contributing to the sustainable economic and social development*)¹⁵. This is a typical example of the cooperation relationship between enterprises and vocational training schools in developing vocational standards and skills in logistics. The role of the logistics industry training advisory committee is to assist in ensuring that the skills of graduates are in line with the needs of employers, helping to increase productivity and efficiency of the industry. Therefore, if evaluating the role properly and having the support of the Advisory Board, Logistics students will have positive changes in qualifications and ideology while still in the school chair.

Fifthly, Logistics students can be supported in visiting businesses, practicing, learning practical skills at businesses' businesses. The purpose of this activity is to bring students closer to the reality of the job, clearly defining the job position in the industry for professional orientation. Through this discovering activity, logistics enterprises can also train and foster qualified students as the sources of recruitment. Implementing this solution will help businesses reduce the time of additional training, help students adapt to the corporate culture and help the school increase its reputation in training.

Sixthly, cooperation and exchange in academic activities should be made. These activities include cooperation in organizing scientific conferences, scientific seminars, sharing seminars from personnel of enterprises, cooperating in writing public articles published in publications, providing scientific research data and providing scientific research results... Academic exchange contributes greatly to approaching development trends in scientific research and its relevance to the practical operations of Logistics enterprises. The school will approach the needs and development trends of the logistics industry in fact, businesses can grasp the new models, products and research trends.

Finally, each student must have a proactive, positive attitude to learning, exchanging knowledge, professional skills and soft skills such as communication, information technology, foreign languages ...

4. CONCLUSION

A training industry that wants to succeed and develop needs a connection between the State, schools and businesses. Having done so, the training of new human resources is developing in the right direction, saving time, helping students - students after graduation, be recruited to work immediately, without additional training. In the field of Logistics, the creation of the relationship between Logistics human resource training institutions and businesses in this field will help students have a more comprehensive view both in theory and practice in the training program. create, meet employer requirements. The process and content of cooperation will be based on the goals and strengths of the units, but the goal of this connection will meet the expectations of the parties and the overall development of the industry. However, due to many objective and subjective reasons, it is still necessary to have certain adjustments and research and deployment in training in cooperation with Logistics enterprises.

REFERENCES

1. Kim Chi, Hoang Tu. Vietnam Logistic Industry: Needing more 20,000 high-quality employees, Ministry of Industry and Trade Portal, <<https://www.moit.gov.vn/tin-chi-tiet/-/chi-tiet/nganh-logistic-viet-nam-can-them-20-000-lao-%C4%91ong-chat-luong-cao-7258-402.html>>, Retrieved October 13, 2017.
2. Tran Anh Tuan. Manpower of Logistics industry in the period of 2018-2025, <<http://kthcm.edu.vn/tin-tuc-su-kien/nhan-luc-nganh-logistics-giai-doan-2018-2025-429.html>>, Retrieved May 11, 2019.
3. Arhelo, B. Capacity building for tourism and logistics: redefining the role of human resources, *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 2017, 9 (1), 95-104.
4. Kiessling, T, Harvey. M. Human resource management issues associated with the globalization of supply chain management and logistics, *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 2014, 44, 8-9.
5. Trinh Thi Thu Huong. Training on developing Vietnam's Logistics human resources, <<http://www.tapchigiaothong.vn/dao-tao-phat-trien-nguon-nhan-luc-logistics-viet-nam-d27604.html>>, Retrieved June 26, 2016.
6. Vu Dinh Chuan, Human Resources Development Solutions for Vietnam's logistics industry, Finance Magazine, <<http://tapchitaichinh.vn/tai-chinh-kinh-doanh/giai-phap-phat-trien-nguon-nhan-luc-nganh-logistics-viet-nam-310729.html>>, Retrieved August 3, 2019.
7. Vietnam Commercial Law 2005, <https://moj.gov.vn/vbpq/Lists/Vn%20bn%20php%20lut/View_Detail.aspx?ItemID=18140>, Retrieved June 14, 2005.
8. Xuan Nghi. Students started up with Logistics, <<http://vneconomy.vn/sinh-vien-khoi-nghiep-cung-logistics-20190325092747537.htm>>, Retrieved March 25, 2019.
9. Tran Xuan Cau, Mai Quoc Chanh. *Textbook of Human Resource Economics*, Publishing House. National Economics University, Hanoi, 2012.
10. Duong Anh Hoang. *Development of human resources for industrialization and modernization in Danang City*, Publisher. National politics, Hanoi, 2012.
11. Ministry of Industry and Trade, *Vietnam Logistics Report 2018*, Hanoi, 2018.
12. Hoang Ty. Vipilec 2019: Helping Vietnam Logistics, *Industry and Trade Magazine*, June 12, 2019.
13. Bui Tu, Vietnam Logistics Day will lack 2 million employees by 2030, Vietnam Financial Times, <<http://thoibaotaichinhvietnam.vn/pages/xahoi/2019-08-10/nganh-logistics-viet-nam-se-thieu-2-trieu-lao-dong-vao-nam-2020-74971.aspx>>, Retrieved August 10, 2019.
14. Thanh Tra, Developing Human Resources in Logistics - Lesson 1: "Thirst" for high-quality labor, News, <<https://baotintuc.vn/kinh-te/phat-trien-nguon-nhan-luc-nganh-logistics-bai-1-khat-lao-dong-chat-luong-cao-20190813072437181.htm>>, Retrieved August 14, 2019.
15. Australia supports Vietnam in promoting women's leadership, <<http://www.australiaawardsvietnam.org/index.php/vi/component/content/article/165-news-vietname/2784-australia-h-tr-vi-t-nam-thuc-d-y-vai-tro-lanh-d-o-c-a-ph-n>>, Retrieved September 8, 2017.

Phương pháp giáo dục phản biện cho lớp học tiếng Anh ở các trường đại học Việt Nam

Đoàn Nguyễn Thị Lệ Hằng*, Đoàn Thị Thanh Hiếu

Khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 03/03/2020; Ngày nhận đăng: 07/04/2020

TÓM TẮT

Với mục đích phát triển tư duy phản biện cho người học, gần đây phương pháp giáo dục phản biện đã phát triển mạnh trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ toàn cầu. Tuy nhiên, ở Việt Nam, phương pháp này vẫn còn chưa được nhiều người biết đến và vẫn còn rất nhiều hoài nghi xung quanh tính khả thi của phương pháp này. Bài báo này sẽ tập trung khái quát những khái niệm và mục tiêu chủ yếu của phương pháp giáo dục phản biện, từ đó đưa ra lí do cho việc áp dụng tư duy phản biện vào việc dạy và học tiếng Anh ở các trường đại học Việt Nam.

Từ khóa: *Dạy tiếng Anh, phương pháp giáo dục phản biện, tư duy phản biện.*

*Tác giả liên hệ chính.

Email: doannguyenthilehang@qnu.edu.vn

Critical pedagogy for university English language classrooms in Vietnam

Doan Nguyen Thi Le Hang*, Doan Thi Thanh Hieu

Foreign Language Department, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 03/03/2020; Accepted: 07/04/2020

ABSTRACT

Originally derived from critical thinking, critical pedagogy has rapidly emerged as a promising approach in language education worldwide. However, this method appears relatively novel and highly questionable in English language education in non-Western contexts like Vietnam. This paper, therefore, presents an overview of critical pedagogy as a language teaching approach and some arguments for the implementation of this approach to improve teaching and learning English as a foreign language in Vietnam, especially in tertiary classrooms.

Keywords: *critical thinking, critical pedagogy, English as a foreign language, English language education*

1. INTRODUCTION

English as a foreign language (EFL) has been significantly increasing in importance in Vietnam for the past few decades. Teaching English has come into the center focus in the national educational policy since this country sped up its integration into the world market in 2007. As an international language, English is considered as a bridge to the world outside. English is taught at all educational levels, and a certificate in English proficiency is required for all graduates.

Nevertheless, English teaching and learning in Vietnam, especially at the tertiary level is not qualified as expected.¹ After over ten years of learning English at school, the majority of graduates are still unable to communicate effectively in English.² This failure can be attributed to different factors such as the serious shortage of learning facilities, teacher-dominated classrooms, grammar-based

testing and assessment, and a limited relevant curriculum in working for students from diverse socio-economic backgrounds.¹ Among these, the curriculum in use appears to exert a profound impact. As a result, there is a strong need for a change in EFL teaching in Vietnam.

Meanwhile, researchers who are interested in meaningful and locally relevant curricula suggest critical pedagogy for an alternative approach in language teaching and learning.³ Taking learners' voice as the center, critical pedagogy in EFL considers English language "as not simply a means of expression or communication but as a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future."³

With this critical viewpoint in mind, this paper will argue that critical pedagogy could

*Corresponding author:

Email: doannguyenthilehang@qnu.edu.vn

serve as a solution for the current teaching situation in Vietnam. The paper will first present a brief description of critical pedagogy as a teaching approach in general and then in English language teaching in specific. The next two sections provide a review of research studies on the practicality and effectiveness of critical pedagogy in Asia and how this approach is compatible with a Vietnamese national project on EFL teaching. The paper will conclude with some implications to implement critical pedagogy for more improvements in English language education in Vietnam.

2. CRITICAL PEDAGOGY AS A TEACHING APPROACH

First proposed by Brazilian educator Paulo Freire, critical pedagogy is based on the premise that the world is always full of contradictions, inequality and unfairly distributed power and privilege.⁴ Even educational institutions, which are generally expected to work on neutral ground, indeed have been long serving as contributors to transmission and reproduction of dominant ideologies that are out of date and thus do not reflect learners' need in real life.⁵

Consequently, critical pedagogy attempts to develop students' ability to think critically about their own problems so that they can act on it and improve their life. Accordingly, a meaningful curriculum should include students' life situations as primary contents and take dialogue as the center of learning process to avoid the one-way transmission of knowledge.⁶ Learners therefore can be empowered to act as agents for social changes.⁷ In other words, this approach to education aims to promote the learners' life with a focus on action.

Obviously, this approach is quite contradicted to the well-established teaching practices in many non - Western contexts, also called the banking model of education. This traditional model defines teaching merely as "transmission of knowledge from teachers to students".⁶ What is taught in banking education

is decontextualized knowledge which does not reflect students' own problems and thus may not become as useful as expected.

In contrast, in the problem-posing model of critical pedagogy, teachers are interested in hearing learners' voice rather than perpetuating the power, domination and authority in classrooms. The teachers involve themselves in critical dialogue with their students and work as co-investigators to identify existing problems. These problems will stimulate the process of collaboratively constructing knowledge, and thus the transmitted knowledge is getting not only more relevant but also more engaging. Further, dialogue, as a key to this problem-posing approach, can foster critical thinking and equality among all participants including teachers and students. By striving to resolve the identified problems in dialogue, students are familiarized with making decisions in classrooms, which nurtures their decision-making skills in their own life outside the classroom.⁸ In other words, it can be said that critical pedagogy and its problem-posing model target teaching at "voice, social transformation and agency".⁹

In order to achieve these goals, teachers in critical pedagogy have to adopt two fundamental goals. The first is related to reproduction.¹⁰ Reproduction refers to "how students are conditioned mentally and behaviorally by the practice of schooling to serve dominant ideologies".¹⁰ This condition may be imposed unintentionally but inevitably result in transmission of these ideologies to students, leading to their incompetence in their own life. Consequently, the first task of a critical teacher is to help students recognize this reproductive process to challenge it.

The second related theory is resistance.¹⁰ This theory "explains how there are sufficient contradictions within institution to help subjects resist and subvert such reproduction, gain agency, conduct critical thinking and initiate change".¹⁰ Accordingly, teachers should take the

new role of “Transformative Intellectual” to use their knowledge and skills to challenge structural inequalities in their own classrooms and to raise students’ awareness of current problems to address life situations.

3. CRITICAL PEDAGOGY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

When applied into English language teaching (ELT), critical pedagogy has attracted a lot of attention because of its identifying common misunderstandings among English language teachers. As usual, that ELT is increasingly globalized is perceived as inevitable and contributive to the international communication.¹¹ Understandably, English language teachers tend to believe that the acquisition of English is not problematic. However, critical pedagogy advocates have seriously criticized this naive view. Peirce claims that English as a global language is intrinsically political and has become an effective tool for its native speakers to gain power.¹² Hall accuses ELT of “helping to maintain unequal core-periphery relations in the capitalist world-economy, and suppressing diversity of language and thought in the world.”¹³

Since the increasing globalization of English led to the so-called “the international linguistic hegemony of English”,¹⁴ critical pedagogy can take the remedial role to purify and free language classrooms from the linguistic hegemony. Specifically, critical language teachers can raise students’ awareness of dominant ideologies constructed in textbooks designed by native speakers so that they can adopt a positive stance towards both the target language and their native language.

Additionally, most of the current teaching methods in second language education such as Audio lingual, Communicative language teaching or Task-based teaching aim only to help learners communicate in English. They are mainly concerned with what to learn (grammar or communicative competence) and how to learn (methodology).¹¹ This can be attributed to their

belief in “apolitical neutrality of English”,¹⁵ and their view of language classes as isolated from the large historical and social conditions.¹⁵ Accordingly, language teachers and learners are not encouraged to address social issues in classrooms. Critical pedagogy practitioners claim that these current teaching approaches fail to capture “the complexity of language socialization, socio-cultural perspective of learning and learners’ multiple identities”.¹¹

Sharing the same view, Canagarajah adds that methods are not neutral or based on empirical research for purely practical reasons.¹⁵ Teaching methods in use are culturally and ideologically constructed with political economic consequences. Given the mediating role of social, cultural and historical context on the use of teaching methods, Canagarajah shows strong support for pedagogy of post Methodism where no particular method is selected for all language classrooms.¹⁵ Rather, negotiations between teachers and students should be conducted on the most appropriate teaching approach for their own context and learning purpose.

As further clarified by Kumaravadivelu, post Methodism formulates three interacted parameters in language teaching namely particularity, practicality and possibility.¹⁶ Specifically, particularity refers to contextualized pedagogy designed with a deep understanding of local linguistic, sociocultural and political features. It is teachers who are in charge of constructing their own teaching method theories and put it into practice for high practicality. Language learning opens up a wide range of possibilities when tapping learners’ social consciousness for identity information and social transformation rather than confining itself to linguistic knowledge achievements inside the classroom as traditionally practiced. Finally, he emphasizes that students’ linguistic needs are always closely linked to social needs and teachers’ social responsibility for identity formation in language classrooms.

Evidently, critical language pedagogy is aimed both at language learning and at social change. Critical English teaching takes joint goals, developing both English communicative abilities and a critical awareness of the world.¹⁷ Accordingly, critical English language teachers use the same themes as critical pedagogy practitioners when using learners' issues as prompts and targets to learn speaking, writing, reading and listening in English. That is to say, critical language pedagogy neither ignores nor replaces the well-developed teaching methods. Instead, it adds the critical quality to the existing practice.

The critical quality in ELT can be best identified in its view about language and culture choice in classrooms. It has been the case that English-only classrooms are increasingly desirable since they sound more authentic and reflect the usefulness of first language immersion in second language acquisition.⁸ However, critical pedagogy advocates provided empirical evidence for the effectiveness of bilingual instructions in second language teaching.⁸ They argue that abandoning learners to use their mother tongue is a form of linguistic imperialism and a sign of disempowerment in language classrooms.¹⁴ Further, English-only practice can violate the formation of learners' identity, which results in their feeling inferior to the target culture.¹⁸ Therefore, the use of the first language can help maintain English language learners' own cultural identity.

Cultural maintenance is another important view of critical pedagogy in ELT. Because of the inseparability of language and culture, language learners tend to be assimilated into the cultures of English native speakers such as Britain or America. It is obvious that the tendency of monoculturalism merely aims to serve the English natives and highly likely to downgrade learners' own cultural values and beliefs.¹⁶ Therefore, critical pedagogy sets its face against this tendency and advocates the integration of first language culture into English

language classrooms. Once learners' culture is paid enough attention in the classroom, they can have opportunities to think critically about the negative and positive aspects of their own life as well as the foreign life. Students' critical awareness will arise, generating social transformation and bringing about positive changes in their life.¹⁹

4. CRITICAL PEDAGOGY IN ACTION IN ASIA

Notwithstanding these innovative orientations of critical pedagogy, the mismatch between this Western approach and the sociocultural context in Asia may cast serious doubts on its implementation in Vietnam. As widely acknowledged, ELT in Asian countries such as Japan, Vietnam, China or Taiwan, etc. has long considered learners as passive recipients of knowledge, teachers as the center of all activities and authority in classrooms, and the banking model as the most effective approach. These mismatching features that have been documented to lead to the failure in implementing the communicative language teaching, another well-known Western teaching approach.²⁰ Despite these doubts, this approach, indeed, has been successfully put into practice in different Asian countries, especially at the tertiary level.

Typically, in Iran the problem-posing approach of critical pedagogy was implemented in an EFL class by Sadeghi.¹¹ His study aims to find out how this approach helps maintain discussions and develop students' critical consciousness. Accordingly, his students were engaged in learning activities that could increase their awareness of social justice and their willingness to make more contribution to the society. After one semester, feedback from student participants show majority support for this approach and their strong preference for daily life topics raised by themselves and the teacher over decontextualized topics presented in the textbooks.

Working towards the same goal, Sekigawa and his colleagues studied three different groups

of EFL university students in Japan.²¹ They were nursing students, international students and those majoring in leadership. The main aims of the study are both to improve students' speaking skill and to encourage them to express their own opinions for a higher critical consciousness. Findings reveal that at first the participant students felt anxious about this newly - introduced teaching method due to their low English proficiency, but later they could convey their ideas in English effectively on topics related to their own problems.

Revealing the similar positive results, a study in Taiwan by Yang and Gamble used an experimental design with two freshman EFL classes to examine the practicality and effectiveness of activities enhancing critical thinking.²² While the experimental group took part in debates or peer critiques, the control group was involved in familiar activities such as group presentations and writing process. Data were collected from General English Proficiency Tests and content-based achievement tests for both groups as well as group projects and attitudinal questionnaires for the experimental group. Analyzing all the data shows that the experimental group outperformed the control group in both tests and demonstrated a higher critical-thinking skill.

More recently, Kuo designed a critical thinking activity for non-English majors in Taiwan based on the theory of critical literacy.²³ The activity engaged students in using a picture book in different learning tasks and then evaluating it from different perspectives. In order to clarify the effectiveness of this activity, the researcher analyzed data from classroom observation notes, participants' reflection papers and assignments as well as follow-up interviews. Results indicate that learners acquired critical competence when investigating multiple perspectives and re-examining their real world.

It can be seen from these studies that critical pedagogy has proved practicality and

efficacy in various ELT contexts for higher education in Asia. Although similar research remains hard to locate in literature in Vietnam, these studies have provided support for critical pedagogy implementation there given its comparable learning culture. Another favorable condition can result from the correspondence between critical pedagogy and the goals of the National Foreign Language Education Project launched by the Vietnamese Ministry of Education and Training.

5. CRITICAL PEDAGOGY AND THE NATIONAL FOREIGN LANGUAGE PROJECT IN VIETNAM

In an attempt to improve English language proficiency in Vietnam, a project called National Foreign Language Education Project was set up in 2008 in order to renovate the teaching and learning of foreign languages within the national educational system. The project mainly aims to enable Vietnamese university students to reach a globally recognized level of English language.²⁴ Noticeably, this national project has some targets for the 2017 - 2025 period in accordance with critical pedagogy.

Specifically, the ultimate goal of this project is to explore new approaches to make ELT more relevant, efficient and productive and to satisfy a variety of learners' needs.²⁴ As previously mentioned, critical pedagogy views learning as a contextualized and personalized process, so the teaching curriculum and materials in use have to be relevant to the target students to provide meaningful education.¹⁰

Another criterion of the target teaching approach in the Project is its capability to enable language learners to reflect students' own values and prior learning experiences.²⁴ Again, these aims are compatible with an important orientation of critical EFL pedagogy that considers learning as a means to tap on students' previous knowledge and to maintain their identity as well as to respect their culture.¹⁰

Last but not least, the desired teaching approach has to enhance students' autonomy, creativity and critical thinking.²⁴ These are central concepts of critical pedagogy as it states learning is based on critical dialogue and learners actively taking part in constructing knowledge.

As can be seen above, critical pedagogy is not in conflict with the development goals of language education in Vietnam. Therefore, critical pedagogy appears to be more situated to implement in ELT in Vietnam than ever before.

6. IMPLICATIONS FOR THE CRITICAL PEDAGOGY IMPLEMENTATION IN EFL CLASSROOMS IN VIETNAM

In the following section are some research-driven implications for EFL teachers and educators for more effective and successful implementation of critical pedagogy in EFL classrooms in Vietnam.

Firstly, critical pedagogy should be included in EFL teacher education programs. According to Canagarajah, teachers have to be critical thinkers and know how to facilitate learning rather than merely transmit content knowledge.¹⁰ However, this mission is no doubt very challenging on the part of teachers since they have long acted as passive learners and received no training on the problem-posing teaching model. Indeed, Rashidi and Mozaffari provided evidence for EFL teachers' professional concerns as the main reasons for their reluctance in critical pedagogy implementation.¹⁹ Therefore, training courses in critical pedagogy should be first offered in order to engage teachers in this newly-introduced approach.

Secondly, using Vietnamese should be allowed in low-level EFL classes. This practice can not only engage students effectively in critical dialogue but also assist their acquisition of a foreign language and maintain their cultural identity.⁸

Thirdly, semi-negotiated syllabus should be employed at the initial implementation stages. According to Clarke, the negotiated syllabus "allows full learner participation in

selection of content, mode of working, route of working, assessment, and so on".²⁵ This practice can help shorten the power distance between teachers and students and promote learner-centered classrooms, which are the heart of critical pedagogy. However, it seems to be so challenging to use the full negotiated syllabus in the Vietnamese context given long-existing institutional constraints, traditional beliefs and the importance of exams. Therefore, it may be more feasible to use the semi-negotiated syllabus at the tertiary level in which students can choose their topics, supplementary learning materials or the mode of mid-term assessment.

Last but not least, codes should be used to promote critical thinking and dialogue. According to Wallerstein, codes are "concrete physical expressions that represent all of the aspects of a theme surrounding a problem".¹⁷ They can take the forms of photographs, stories, movies, songs, etc. Teachers can use codes to engage students in critical dialogue where they "name the problem, understand how it applies to them, determine the causes of the problem, generalize to others, and finally, suggest alternatives or solutions to the problem".¹⁷ Accordingly, students can increase their critical thinking, which is the target of critical pedagogy.

7. CONCLUSIONS

Evidently, critical pedagogy appears to be a viable ELT method that could be exploited in Vietnam. This approach would not only make ELT in Vietnam more relevant to language learners and hopefully improve their language proficiency but also foster students' awareness of problems arising in their daily life. Critical pedagogy is feasible in Vietnam because it has been realized in similar English teaching contexts in Asia, and it is in accordance with the aims of the current national project on foreign language education. These aims can be achieved by offering training courses and using the negotiated syllabus, codes and the native language to assist English language teaching and learning in university classrooms.

REFERENCES

1. H. T. Le. ELT in Vietnam general and tertiary education from second language education perspectives, *VNU Journal of Foreign Studies*, **2013**, 29, 65-71.
2. H. V. Van. *English for Specific Purposes: Theories and Practice*. Publisher of National University of Ha Noi, Ha Noi, 2010.
3. B. Norton, K. Toohey. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
4. Peter McLaren. Critical pedagogy: A look at the major concepts. *The Critical pedagogy reader*. Routledge Press, New York, 2002, 69-96.
5. H. A. Giroux. *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*, 2nd edition, Greenwood Publishing Group, Connecticut, 2001.
6. M. J. Riasati, F. Mollaei. Critical pedagogy and language learning, *International Journal of Humanities and Social Science*, **2012**, 2(21), 223-230
7. K. R. Larson. Critical pedagogy(ies) for ELT in Indonesia, *TEFLIN Journal*, **2014**, 25(1), 122-138.
8. Elsa Aurebach. The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. *Power and inequality in language education*. Cambridge University Press, Cambridge, 1995, 9-32.
9. P. Freire. *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group, New York, 2009.
10. A. S. Canagarajah. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1999.
11. S. Sadeghi. Critical pedagogy in an EFL teaching context: An ignis fatuus or an alternative approach, *Journal of Critical Education Policy Studies*, **2005**, 6(1), 1-9.
12. B. N. Peirce. Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: People's English in South Africa, *TESOL quarterly*, **1989**, 23(3), 401-420.
13. G. Hall. *Local Approaches to Critical Pedagogy: An investigation into the Dilemmas Raised by Critical Approaches to ELT*. CRILE Publications. Linguistics Department, Lancaster University, England, 2000.
14. R. Phillipson. Linguicism: Structures and ideologies in linguistic imperialism. *Minority education: From shame to struggle*. Multilingual Matters, Avon, 1988, 339-358.
15. A. S. Canagarajah. Globalization, methods and practice in periphery classrooms. *Globalization and language teaching*. Routledge, London, 2002, 134-150.
16. B. Kumaravadivelu. Critical language pedagogy: A post method perspective on English language teaching. *World Englishes*, **2003**, 22, 539-550.
17. G. Crookes. *Critical ELT in action: Foundations, promises, praxis*, Routledge, New York, 2013.
18. R. Akbari. Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT Classrooms, *ELT Journal*, **2008**, 62, 276-283.
19. N. Rashidi, F. Mozaffari. Education in hope: On the practice of critical pedagogy in Iranian postgraduate and undergraduate efl classrooms, *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, **2012**, 5, 135-155.
20. G. Hu. Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China, *Language Culture and Curriculum*, **2002**, 15(2), 93-105.
21. Y. Sekigawa, T. Sugino, C. Mimura, R. Chaikul. *Taking a critical pedagogic turn in L2 teaching*, 42nd JALT Conference, Nagoya, Aichi Prefecture, Japan, 2006.
22. Y. C. Yang, J. Gamble. Effective and practical critical thinking-enhanced EFL instruction, *ELT Journal*, **2013**, 67(4), 398-412.
23. J. Kuo. Critical literacy in the EFL classroom: Evolving multiple perspectives through learning tasks, *The Journal of Asia TEFL*, **2014**, 11(4), 109-138.
24. National Foreign Language Project 2017-2020, Decision 2080/ QĐ-TTg. < <http://ngoanguocgia.moet.gov.vn/Portals/Legals/636764008725850651-so%202080%2022.12%20QD%20phe%20duyet%20dieu%20chinh%20bo%20sung%20De%20an%20giai%20doan%202017-2025.pdf>>, retrieved on 29/01/2020.
25. D. F. Clarke. The negotiated syllabus: what is it and how is it likely to work?, *Applied Linguistics*, **1991**, 12(1), 13-28.

Experiential activities of sea and island sovereignty in history teaching at high schools

Ho Van Toan*

Faculty of Education, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 19/03/2020; Accepted: 19/04/2020

ABSTRACT

Experiential activity considered as a form of teaching has a great significance on all three aspects including training, education, and development, especially the topic on the sovereignty of the national seas and islands. In teaching history at high schools, experiential activities can be organized in various forms, both contributing to the implementation of an important policy of the Communist Party and the State, and improving the quality of teaching History to meet the requirements of the current fundamental and comprehensive innovation in education.

Keywords: *Experiential activities, sea and island sovereignty, history teaching.*

*Corresponding author:

Email: hovantoan@qnu.edu.vn

Hoạt động trải nghiệm về chủ quyền biển, đảo Tổ quốc trong dạy học lịch sử ở trường Trung học phổ thông

Hồ Văn Toàn*

Khoa Sư phạm, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 19/03/2020; Ngày nhận đăng: 19/04/2020

TÓM TẮT

Hoạt động trải nghiệm là một hình thức dạy học có ý nghĩa quan trọng trên cả ba mặt giáo dục, giáo dục và phát triển, nhất là đối với những nội dung có tính thời sự như chủ quyền biển, đảo Tổ quốc. Trong dạy học lịch sử ở trường Trung học phổ thông, hoạt động trải nghiệm có thể tổ chức dưới nhiều hình thức phong phú, vừa góp phần thực hiện một chủ trương quan trọng của Đảng và Nhà nước, vừa có tác dụng nâng cao chất lượng dạy học bộ môn Lịch sử trước yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục hiện nay.

Từ khóa: *Hoạt động trải nghiệm; chủ quyền biển, đảo; dạy học lịch sử.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ở trường Trung học phổ thông (THPT), Lịch sử là môn học có ưu thế trong việc giáo dục học sinh (HS). Tác dụng giáo dục quan trọng của Sử học cũng như bộ môn Lịch sử ở trường phổ thông là “giáo dục trí tuệ, tư tưởng chính trị, tình cảm, đạo đức và xác định thái độ với cuộc sống hiện tại”.¹ Do đó, ý thức chủ quyền biển, đảo Tổ quốc là một nội dung giáo dục quan trọng trong dạy học lịch sử (DHLS) ở trường THPT.

Trong chương trình bộ môn Lịch sử THPT, phần Lịch sử Việt Nam được trình bày theo hệ thống xuyên suốt qua các thời kì không những giúp HS nhận thức đúng đắn về tiến trình lịch sử dân tộc, mà còn tạo xúc cảm lịch sử, thái độ đúng đắn với những trang sử vẻ vang của dân tộc, qua đó rút ra bài học kinh nghiệm cho mình trong học tập và cuộc sống thực tiễn. Hơn nữa, chương trình giáo dục phổ thông mới môn Lịch sử đã đưa vào giảng dạy chủ đề “*Lịch sử bảo vệ chủ*

quyền, các quyền và lợi ích hợp pháp của Việt Nam ở Biển Đông” càng khẳng định sự cần thiết của việc khai thác kiến thức, tổ chức đa dạng các hình thức giáo dục chủ quyền biển, đảo cho HS.

Có nhiều con đường để giáo dục chủ quyền biển, đảo cho HS trong DHLS, trong đó, tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐTN) là một con đường khả thi và hiệu quả. HĐTN là hình thức dạy học có ý nghĩa trên cả ba mặt giáo dục, giáo dục và phát triển, nhất là đối với những nội dung có tính thời sự như chủ quyền biển, đảo Tổ quốc. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi đề cập đến quan niệm về HĐTN, vai trò, ý nghĩa và một số biện pháp tổ chức HĐTN về chủ quyền biển, đảo Tổ quốc trong DHLS ở trường THPT.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm về HĐTN trong DHLS

Hoạt động là “tiến hành những việc làm có quan hệ chặt chẽ với nhau, nhằm một mục đích chung,

*Tác giả liên hệ chính.

Email: hovantoan@qnu.edu.vn

trong một lĩnh vực nhất định”.² *Trải nghiệm* là “trải qua”, “kinh qua”.² *Hoạt động trải nghiệm* là “hoạt động giáo dục, trong đó học sinh dựa trên sự huy động tổng hợp kiến thức và kỹ năng từ nhiều lĩnh vực giáo dục khác nhau để trải nghiệm thực tiễn đời sống nhà trường, gia đình, xã hội”.³ Như vậy, *học tập trải nghiệm* là hình thức học tập gắn lý thuyết với thực tiễn, gắn giáo dục trong nhà trường với giáo dục ngoài xã hội, nó “phá vỡ” không gian lớp học, tạo ra môi trường mới để HS khám phá kiến thức một cách tích cực, chủ động và sáng tạo.

HĐTN trong môn Lịch sử góp phần cụ thể hoá, làm sâu sắc, phong phú, sinh động kiến thức môn học, là cơ hội để HS rèn luyện kỹ năng bộ môn. Đồng thời, bồi dưỡng cho HS tinh thần chủ động, ý thức tự giác, trách nhiệm trong học tập và cuộc sống, say mê, hứng thú học tập bộ môn. Qua đó, góp phần phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực HS.

HĐTN trong DHLS được tiến hành với nhiều hình thức phong phú. Có thể tiến hành trong giờ học nội khóa hoặc thông qua hoạt động ngoại khóa. Kiến thức bộ môn Lịch sử ở trường THPT có nhiều nội dung có thể tổ chức HĐTN cho HS như: trải nghiệm tại di tích lịch sử, nơi lưu giữ những hiện vật còn lại của quá khứ; nơi xảy ra các trận đánh tiêu biểu; bảo tàng, nhà truyền thống; nơi thờ cúng những người có công với đất nước; nơi có các làng nghề thủ công truyền thống; nơi lưu giữ những công trình văn hóa tiêu biểu của dân tộc... Trong quá trình dạy học, tùy vào mục tiêu giáo dục của nhà trường, mục tiêu môn học, nhu cầu của HS mà giáo viên (GV) chủ động lựa chọn nội dung trải nghiệm phù hợp, trong đó, chủ quyền biển, đảo là một nội dung quan trọng và có tính thời sự cần tổ chức HĐTN để giáo dục HS.

2.2. Vai trò và ý nghĩa của HĐTN về chủ quyền biển, đảo Tổ quốc trong DHLS ở trường THPT

2.2.1. Vai trò

Thứ nhất, HĐTN làm tăng tính hấp dẫn trong học tập, nhất là trải nghiệm những nội dung hấp

dẫn như chủ quyền biển, đảo. Đây là hình thức dạy học có vai trò rất quan trọng, là cầu nối giữa hoạt động giảng dạy và học tập trên lớp với giáo dục HS ngoài lớp, giúp HS chủ động lĩnh hội được những kiến thức mới, đồng thời vận dụng kiến thức học được vào giải quyết những vấn đề thực tiễn cuộc sống hiện nay như vấn đề bảo vệ chủ quyền biển, đảo Tổ quốc.

Thứ hai, HĐTN có vai trò phát huy tính tích cực, tư duy độc lập sáng tạo của HS trong DHLS nói chung, giáo dục chủ quyền biển, đảo nói riêng. HĐTN chú trọng vào việc giúp HS khai thác những tiềm năng sẵn có, định hình những thói quen, tính cách tốt ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường để tạo nền móng vững chắc cho sự phát triển tiếp theo. Cách học này không áp đặt HS mà GV chỉ quan sát và đưa ra các gợi ý, trợ giúp, khuyến khích tối đa sự sáng tạo của HS trong việc tìm hiểu và vận dụng kiến thức.

Thứ ba, HĐTN tạo điều kiện kết nối các kiến thức khoa học liên ngành trong việc giải quyết những nội dung có tính tổng hợp như chủ quyền biển, đảo. Chính nhờ đặc trưng này mà học tập thông qua trải nghiệm trở nên gần gũi, thiết thực với cuộc sống, giúp các em vận dụng vào trong cuộc sống một cách dễ dàng và thuận lợi hơn. HĐTN trong môn Lịch sử có thể sử dụng kiến thức tích hợp với môn Địa lí, Giáo dục công dân, Giáo dục quốc phòng...

Thứ tư, HĐTN giúp gắn kết giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường, nhất là việc phối hợp giáo dục HS những vấn đề mà toàn xã hội quan tâm như bảo vệ chủ quyền biển, đảo Tổ quốc. HĐTN có sức hút mạnh mẽ với sự tham gia, phối hợp của nhiều lực lượng giáo dục như: Đoàn Thanh niên, hội cha mẹ học sinh, chính quyền địa phương, các tổ chức, đoàn thể... trên địa bàn. Tùy thuộc nội dung, tính chất của từng hoạt động mà sự tham gia của các lực lượng có thể là trực tiếp hay gián tiếp. Do đó, HĐTN tạo điều kiện cho HS được giao tiếp rộng rãi với nhiều lực lượng giáo dục, được lĩnh hội các nội dung giáo dục qua nhiều kênh khác nhau với

nhiều cách tiếp cận khác nhau. Điều đó làm tăng tính đa dạng, hấp dẫn và hiệu quả của quá trình học tập lịch sử.

Thứ năm, HĐTĐN là mô hình học tập tiên tiến giúp HS hoàn thiện bản thân mình. Thông qua các hình thức học tập sáng tạo sẽ tạo ra sự tự tin cho HS, hình thành những năng lực học tập như: lập kế hoạch, tổ chức làm việc nhóm, thu thập và xử lý thông tin, viết báo cáo, thuyết trình, đánh giá và tự đánh giá. Qua các hình thức học tập đó, HS sẽ cảm thấy yêu thích môn học và hiểu kiến thức một cách sâu sắc hơn, nhất là những kiến thức hấp dẫn và có tính thời sự như chủ quyền biển, đảo Tổ quốc. Ngoài ra, học tập thông qua trải nghiệm là điều kiện cho HS học hỏi lẫn nhau, phát huy tinh thần tự học, sáng tạo, tính tự giác, kỹ năng giao tiếp, hợp tác... Các hình thức tổ chức học tập gắn với thực tiễn đời sống, tăng thời gian thực hành đã giúp cho HS trải nghiệm, suy nghĩ và giải quyết những vấn đề của cuộc sống linh hoạt, hiệu quả hơn.

2.2.2. Ý nghĩa

Về kiến thức: HĐTĐN có thể cung cấp những sự kiện, tạo biểu tượng lịch sử về quá trình xác lập, thực thi và bảo vệ chủ quyền biển, đảo một cách chân thực, sinh động và cụ thể, qua đó giáo dục ý thức trách nhiệm bảo vệ Tổ quốc cho HS. HĐTĐN gắn kiến thức lịch sử trong sách vở với thực tiễn, làm cho kiến thức lịch sử nói chung, chủ quyền biển, đảo nói riêng trở nên gần gũi, dễ nhớ, dễ hiểu. Thông qua HĐTĐN, HS có thể hình thành khái niệm, hiểu được bản chất và những mối liên hệ bên trong của sự kiện lịch sử từ đơn giản đến phức tạp. Mặt khác, HĐTĐN còn giúp HS khắc sâu, nhớ lâu kiến thức lịch sử, hình thành các mối liên hệ của lịch sử: không gian với nhân vật, thời gian và không gian, lịch sử với địa lí...

Về kỹ năng: Tổ chức HĐTĐN trong DHLS góp phần phát triển khả năng quan sát, tìm tòi, đặc biệt là khả năng tư duy. Thông qua HĐTĐN, HS có điều kiện nghiên cứu khoa học, làm việc với tài liệu, rèn luyện và phát triển một số năng lực như: năng lực tự học, năng lực giao tiếp, năng lực hợp tác, năng lực trình bày, năng lực

ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông... Từ đó, những kiến thức lịch sử nói chung, chủ quyền biển, đảo nói riêng sẽ được HS lĩnh hội một cách chủ động, có chọn lọc, phù hợp với sở thích của các em.

Về thái độ: HĐTĐN trong DHLS nói chung, về chủ quyền biển, đảo nói riêng góp phần quan trọng vào việc giáo dục tư tưởng, tình cảm cho HS. Đó là lòng yêu quê hương, đất nước, con người Việt Nam, biết ơn các thế hệ cha ông đã có công trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. HĐTĐN cũng giúp hình thành cho HS những phẩm chất tốt đẹp: sống tự chủ, sống yêu thương, sống chia sẻ, sống trách nhiệm, sẵn sàng tham gia các hoạt động cộng đồng, ý thức trách nhiệm của bản thân trong công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

2.3. Một số biện pháp tổ chức HĐTĐN về chủ quyền biển, đảo Tổ quốc trong DHLS ở trường THPT

2.3.1. Tổ chức HĐTĐN về chủ quyền biển, đảo Tổ quốc trong giờ lịch sử nội khóa thông qua dạy học tình huống

Dạy học tình huống “là tư tưởng dạy học quan niệm rằng khi dạy học người thầy đứng trước những hoàn cảnh, điều kiện dạy học rất cụ thể. Thầy giáo phải luôn hiểu được nhu cầu, nguyện vọng, hứng thú, năng lực của người học, đồng thời phải nắm được hoàn cảnh, điều kiện, môi trường,... khi quá trình dạy học đang diễn ra. Trên cơ sở đó quyết định dạy cái gì, dạy như thế nào, sử dụng phương tiện và hình thức gì để tạo ra những hoạt động phong phú, hấp dẫn, nhằm khơi dậy hứng thú, lòng ham học tập, tìm tòi, kích thích tư duy sáng tạo của học sinh”⁴

Dạy học tình huống là phương pháp dạy học được tổ chức theo những tình huống có thực của cuộc sống, trong đó người học được kiến tạo tri thức qua việc giải quyết các vấn đề có tính xã hội của việc học tập. Tình huống có thể là những sự kiện, câu chuyện trên báo chí, tivi hay thực tế địa phương.

Phương pháp dạy học tình huống có khả năng cung cấp một môi trường mô phỏng thực

tế giúp HS không phải tiếp cận những lý thuyết trừu tượng mà đi thẳng vào giải quyết vấn đề thực tế, cụ thể như vấn đề chủ quyền biển, đảo Tổ quốc. Việc đưa ra và giải quyết tình huống làm tăng khả năng suy nghĩ độc lập, tiếp cận một tình huống dưới nhiều góc độ. Nó còn giúp HS khả năng xử lý thông tin (thu thập và xử lý thông tin, xác định những thông tin cơ bản, loại bỏ những thông tin không cần thiết), phát triển kỹ năng phân tích, áp dụng các công cụ phân tích thích hợp để xác định vấn đề, đồng thời rèn luyện kỹ năng giao tiếp như nghe, nói, trình bày một vấn đề lịch sử, trong đó có vấn đề hấp dẫn và thời sự như chủ quyền biển, đảo Tổ quốc.

Để làm được điều đó, GV cần lựa chọn xây dựng một hệ thống tình huống về chủ quyền biển, đảo Tổ quốc có tính khoa học, thiết thực, hấp dẫn, chuẩn bị tốt các câu hỏi dẫn dắt gợi mở; khai thác tính “vấn đề” của tình huống một cách khéo léo; phát huy tối đa tính tích cực, sáng tạo của người học, tạo điều kiện cho người học hoạt động; phát huy tối đa hiệu quả của các phương tiện dạy học.

Dạy học tình huống về chủ quyền biển, đảo Tổ quốc trong giờ lịch sử được tiến hành như sau:

Bước 1: GV đặt ra tình huống thực tế liên quan đến vấn đề chủ quyền biển, đảo cho các nhóm HS, đồng thời cung cấp nguồn tư liệu cần thiết để HS tìm hiểu.

Bước 2: GV đưa ra một số câu hỏi liên quan đến tình huống để các nhóm HS suy nghĩ và chuẩn bị câu trả lời.

Bước 3: Các nhóm HS huy động kiến thức, làm việc với tư liệu, tiến hành thảo luận tình huống đưa ra, cử đại diện ghi kết quả thống nhất sau khi thảo luận.

Bước 4: Các nhóm cử đại diện báo cáo kết quả; các nhóm khác nhận xét và bổ sung.

Bước 5: GV tổng kết, nhận xét và đánh giá kết quả hoạt động của các nhóm, rút ra kết luận.

Có thể thấy, qua việc suy nghĩ và giải quyết tình huống đặt ra, việc giáo dục ý thức

chủ quyền biển, đảo được tiến hành một cách tự nhiên, không gượng ép, gây hứng thú cho HS về một vấn đề quan trọng của đất nước, mang tính thời sự, gắn liền với đời sống thực tiễn hiện nay.

Ví dụ: Khi dạy bài 25, lớp 10: Tình hình chính trị, kinh tế, văn hóa dưới triều Nguyễn (nửa đầu thế kỉ XIX), ở mục 1: *Xây dựng và củng cố bộ máy nhà nước - chính sách ngoại giao* không nói cụ thể về chính sách của nhà Nguyễn đối với hai quần đảo Hoàng Sa và Trường Sa, do đó GV có thể mở rộng kiến thức và giáo dục HS qua việc giải quyết một tình huống: Có một đoàn khách du lịch đến huyện đảo Lý Sơn (Quảng Ngãi), khi tham quan Nhà lưu niệm Đội Hoàng Sa kiêm quản Bắc Hải, đoàn du khách có mấy thắc mắc như sau:

1. *Đội Hoàng Sa kiêm quản Bắc Hải có từ khi nào? Đội này được lập ra để thực hiện nhiệm vụ gì?*

2. *Vì sao Nhà lưu niệm Đội Hoàng Sa kiêm quản Bắc Hải lại đặt ở huyện đảo Lý Sơn?*

3. *Việc xây dựng Nhà lưu niệm Đội Hoàng Sa kiêm quản Bắc Hải có tác dụng như thế nào đối với việc giáo dục thế hệ trẻ hiện nay?*

Trong vai hướng dẫn viên du lịch đi theo đoàn, anh/chị trả lời các thắc mắc trên như thế nào?

Để giải quyết tình huống, các nhóm HS phải vận dụng hết những kiến thức có được, kết hợp với tư liệu do GV cung cấp, trao đổi và thảo luận với nhau để tìm ra câu trả lời. Có thể câu trả lời của các nhóm HS chưa hoàn toàn đúng như mong muốn, nhưng qua việc các em huy động kiến thức, làm việc với tư liệu, chăm chú thảo luận và trả lời, cùng với phần nhận xét và bổ sung của GV đã có tác dụng giáo dục rõ rệt, giúp HS hiểu biết rõ hơn về quá trình xác lập, thực thi và bảo vệ chủ quyền biển, đảo Việt Nam. Đó là cách giáo dục tự nhiên mà hiệu quả, chẳng những mở rộng kiến thức mà còn phát triển tư duy, kỹ năng hợp tác, trình bày một vấn đề. Mặt khác, việc giải quyết tình huống còn có tác dụng giáo dục HS ý thức trách nhiệm đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

2.3.2. Hướng dẫn HS sưu tầm tư liệu để triển lãm, kết hợp với tổ chức cuộc thi tìm hiểu về chủ quyền biển, đảo Tổ quốc

Triển lãm với chủ đề biển, đảo Tổ quốc là “việc tổ chức trưng bày hiện vật, tư liệu, tranh ảnh về biển, đảo Tổ quốc trên nhiều lĩnh vực, tập trung trong một thời gian và tại một địa điểm nhất định nhằm mục đích giới thiệu, phổ biến và tuyên truyền đến mọi người trong xã hội, cộng đồng về quá trình xác lập, thực thi và bảo vệ chủ quyền biển, đảo Tổ quốc qua các thời kỳ”.⁵ Đặc biệt, những hình ảnh sống động về các vùng biển, đảo, hình ảnh về các chiến sĩ hải quân đang ngày đêm giữ đảo... có tác dụng giáo dục cao đối với cộng đồng, nhất là các em HS.

Với trình độ của HS các trường THPT, GV bộ môn phối hợp với BCH Đoàn trường hướng dẫn cho các em sưu tầm, biên tập theo chủ đề các hiện vật, tư liệu để tổ chức triển lãm, kết hợp với cuộc thi tìm hiểu. Quá trình này cần một thời gian tương đối dài cho HS chuẩn bị. Công việc triển lãm được tiến hành qua các bước:

Bước 1: Xây dựng kế hoạch tổ chức triển lãm; chọn chủ đề triển lãm.

Bước 2: Hướng dẫn HS sưu tầm, biên tập và hệ thống theo các chủ đề.

Bước 3: Ban tổ chức tiến hành sơ duyệt các tác phẩm để chọn lọc tác phẩm phù hợp nội dung, hình thức và chủ đề triển lãm.

Bước 4: Tổ chức triển lãm (chú ý cách bố trí vật phẩm, tư liệu, tranh ảnh).

Bước 5: Tổ chức cuộc thi tìm hiểu về biển, đảo trong hoặc sau triển lãm.

Bước 6: Kiểm tra nhận thức, kỹ năng, thái độ HS sau triển lãm và hội thi.

Bước 7: Tổng kết, tuyên dương, khen thưởng và rút kinh nghiệm.

Qua quá trình chuẩn bị, tổ chức và trực tiếp tham gia triển lãm, HS đã chủ động tiếp thu thêm những kiến thức bổ ích về biển, đảo Việt Nam, qua đó hiểu rõ vị trí, vai trò, tiềm năng, vẻ đẹp của biển, đảo Việt Nam; góp phần tăng

cường giáo dục truyền thống cách mạng, nâng cao hơn nữa tình yêu quê hương, đất nước, lòng tự hào dân tộc, ý thức trách nhiệm với biển, đảo quê hương của mỗi HS. Thông qua triển lãm, HS nhận thức được rằng, mỗi tấc đất nơi ven bờ, mỗi dặm dài giữa trùng khơi đều là những biểu tượng của bản lĩnh và khát vọng làm chủ biển cả của dân tộc Việt Nam. Từ xa xưa, những người lính đội hùng binh Hoàng Sa trên những chiếc thuyền mong manh ra trấn giữ cửa ải đại dương đến ngày nay, những đoàn tàu của ngư dân cuời sóng thu bắt hải sản, những giàn khoan dầu vận hành ngày đêm, những chiến sĩ hải quân vững tay súng nơi đảo xa... đều là sự thể hiện mãnh liệt của ý chí chinh phục và bảo vệ chủ quyền biển, đảo Tổ quốc.

Kết hợp với hoạt động triển lãm, cuộc thi tìm hiểu về chủ quyền biển, đảo vừa là nơi để HS củng cố, khắc sâu và mở rộng những kiến thức đã học, đồng thời tạo ra sân chơi bổ ích để HS có thể giải tỏa sau những giờ học trên lớp. Đây là một hình thức HĐTN bổ ích theo kiểu học mà chơi, chơi mà học, tại đây các em có thể thỏa sức sáng tạo, phát triển những kỹ năng, năng lực chuyên biệt của bản thân rất có ích cho quá trình học tập và định hướng nghề nghiệp sau này, phát huy tính tích cực, chủ động của bản thân trong việc giải quyết các tình huống.

Hình thức tổ chức các cuộc thi hết sức đa dạng và phong phú, có thể là một cuộc thi viết, trò chơi lịch sử, vẽ tranh, triển lãm ảnh về đời sống của những chiến sĩ nơi miền biển, đảo xa xôi đang ngày đêm canh gác, bảo vệ sự yên bình cho Tổ quốc hay các cuộc thi về kiến thức, kỹ năng trong một trường hoặc giữa các trường với nhau. Tuy nhiên, tùy vào từng đối tượng cụ thể, tùy vào trình độ, năng lực của HS mà lựa chọn những hình thức phù hợp, sinh động và hấp dẫn để thu hút sự chú ý và tham gia của đông đảo HS. Người đứng ra tổ chức có thể là tổ chuyên môn Lịch sử - Địa lý - GDCC - GDQP phối hợp với BCH Đoàn TNCS Hồ Chí Minh.

Để tiến hành, Ban tổ chức phải làm tốt công tác chuẩn bị, cụ thể:

1. Phổ biến ý nghĩa của cuộc thi cho HS toàn trường nắm rõ.

2. Xây dựng chương trình cho cuộc thi và tiến hành vận động HS tham gia.

3. Thành lập ban giám khảo và thư ký; chọn người dẫn chương trình cho cuộc thi là người có uy tín và am hiểu về chủ quyền biển, đảo.

4. Thành lập các đội thi và cho các đội tiến hành công tác chuẩn bị.

Trên cơ sở đó, tổ chức một cuộc thi tìm hiểu về chủ đề “*Hoàng Sa - Trường Sa, Tổ quốc nhìn từ biển*” để giáo dục HS với quy mô lớp, khối lớp hoặc toàn trường. Đây là hoạt động có ý nghĩa to lớn, góp phần thực hiện một chủ trương quan trọng của Đảng và Nhà nước hiện nay.

2.3.3. Tổ chức cho HS tham quan, trải nghiệm tại di tích, bảo tàng, nhà truyền thống về biển, đảo kết hợp với hoạt động công ích

Tham quan có vị trí quan trọng trong DHLS ở trường THPT. Bởi vì những dấu vết của quá khứ, những hiện vật tại bảo tàng, nhà truyền thống, di tích,... không chỉ cụ thể hóa kiến thức mà còn tạo biểu tượng lịch sử cho HS, giúp khắc sâu kiến thức, tạo ấn tượng mạnh mẽ, nâng cao hứng thú học tập, rèn luyện khả năng quan sát và phân tích của HS. Ở trường THPT, GV có thể tổ chức tham quan phục vụ trực tiếp bài học nội khóa hoặc tham quan có tính chất trải nghiệm. Tuy nhiên, nên kết hợp hai loại tham quan này khi tiến hành để đạt hiệu quả giáo dục cao.

Hiện nay, các di tích, bảo tàng, nhà truyền thống về biển, đảo rất được quan tâm đầu tư, phục vụ cho công tác giáo dục truyền thống về công cuộc đấu tranh bảo vệ Tổ quốc từ phía biển, đặc biệt là ở các tỉnh Duyên hải Nam Trung Bộ. Mặt khác, sự thay da đổi thịt trên các vùng biển, đảo Việt Nam cũng là nơi hấp dẫn đối với HS, giúp các em có sự nhìn nhận chân thực về đời sống của cư dân vùng biển, đảo. Do đó, việc tổ chức cho HS tham quan, trải nghiệm những nơi này là hình thức giáo dục hiệu quả, gắn nội dung giáo dục trong nhà trường với đời sống thực tiễn.

Ví dụ: Tổ chức cho HS tham quan khu Di tích lịch sử tàu không số tại Vũng Rô (Phú Yên). Đây là một minh chứng sống cho sự tồn tại của đường Hồ Chí Minh trên biển, của những con tàu không số với những chuyến hàng vận tải quan trọng viện trợ cho chiến trường khu V và Tây Nguyên, góp phần làm nên thắng lợi to lớn của quân dân ta trong cuộc kháng chiến chống Mỹ, cứu nước. Đồng thời, nơi đây cũng chứng kiến tấm gương hy sinh anh dũng của nhiều cán bộ, chiến sĩ cách mạng vì sự thống nhất toàn vẹn đất nước. Qua đó, giáo dục HS biết ơn các anh hùng liệt sĩ đã hy sinh trong sự nghiệp bảo vệ chủ quyền lãnh thổ Tổ quốc.

Cùng với việc tham quan di tích, bảo tàng, nhà truyền thống, các vùng biển, đảo, GV cùng HS kết hợp thực hiện các hoạt động trải nghiệm công ích xã hội tại những nơi đoàn HS đến tham quan. Công tác công ích xã hội không chỉ có tác dụng củng cố, hiểu sâu hơn kiến thức, mà còn là biện pháp trải nghiệm gắn nhà trường với xã hội, rèn luyện năng lực hành động cho HS. Hình thức hoạt động trải nghiệm công ích rất phong phú và có tính giáo dục cao, tiêu biểu như:

- Tổ chức nói chuyện ở địa phương nhân ngày lễ lớn nhằm tuyên truyền kiến thức chủ quyền biển, đảo cho nhân dân vùng biển.

- Tổ chức dạ hội lịch sử về chủ đề biển, đảo ở địa phương.

- Chăm sóc, bảo vệ các di tích lịch sử, cách mạng, nghĩa trang liệt sĩ...

- Thăm hỏi các gia đình của cựu chiến binh, cán bộ, chiến sĩ đang ngày đêm bảo vệ sự yên bình cho Tổ quốc nơi biển, đảo thân yêu.

- Dọn dẹp vệ sinh quanh khu vực bờ biển; tuyên truyền nâng cao ý thức bảo vệ môi trường cho cư dân vùng biển.

- Vận động quyên góp xây dựng quỹ *Vì Trường Sa thân yêu, Hướng về biên giới, hải đảo, Hướng về chiến sĩ nơi đảo xa...*

Ví dụ: Nhân hoạt động của Tuần lễ biển, đảo hay ngày Môi trường thế giới, GV phối hợp với các đoàn thể trong và ngoài nhà trường tổ

chức cho HS đi về vùng ven biển dọn dẹp, vệ sinh bờ biển, thăm hỏi gia đình các chiến sĩ hải quân hay tổ chức triển lãm tranh do HS tự vẽ về chủ đề “*Biển, đảo quê hương tôi*”,...

Như vậy, trên cơ sở nhận thức đúng đắn về chủ quyền biển, đảo, GV tổ chức cho HS tham gia những hoạt động thiết thực có tính cộng đồng sẽ mang lại hiệu quả giáo dục cao, giúp HS có những trải nghiệm thực tế cuộc sống, hình thành ý thức cộng đồng và động cơ học tập đúng đắn, qua đó xác định được trách nhiệm của bản thân đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

3. KẾT LUẬN

Tổ chức HĐTN là con đường hiệu quả nhằm giáo dục chủ quyền biển, đảo cho HS trong DHLS ở trường THPT. Trên cơ sở kiến thức lịch sử cơ bản từ sách giáo khoa, GV tổ chức sưu tầm các nguồn tư liệu về chủ quyền biển, đảo có tính khoa học, được chọn lọc phù hợp với đối tượng HS để tổ chức các HĐTN trong giờ nội khóa một cách linh hoạt, hấp dẫn. Bên cạnh đó, GV cần tăng cường tổ chức các hình thức trải nghiệm ngoài thực địa sẽ mang lại tác dụng trên cả ba phương diện kiến thức, kỹ năng và tư tưởng, hình thành ở HS ý thức trách nhiệm trong công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Tổ chức

HĐTN về chủ quyền biển, đảo trong DHLS là góp phần thực hiện một chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước, đúng với tinh thần đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng dạy học bộ môn Lịch sử trước yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục ở Việt Nam.

Lời cảm ơn: *Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2020.681.29.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phan Ngọc Liên (chủ biên). *Phương pháp dạy học lịch sử*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1992.
2. Hoàng Phê (chủ biên). *Từ điển Tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng, Đà Nẵng, 2007.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, Hà Nội, 2018.
4. Thái Duy Tuyên. Dạy học tình huống và tình huống dạy học, *Giáo dục và Thời đại*, **2014**, 183, 11-12.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Tài liệu đổi mới dạy học môn lịch sử trong trường THPT, chuyên đề 4: Chủ quyền biển, đảo Việt Nam trong chương trình giảng dạy lịch sử ở trường THPT*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 2013.

The status of learning French as the second language of the students of the Foreign Language Department, Quy Nhon University

Nguyen Thi Thu Hanh

Foreign Language Department, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 17/02/2020; Accepted: 10/04/2020

ABSTRACT

The article assesses the status of learning French as a second foreign language of students who are in course 39 and 40 of Foreign Language Department, Quy Nhon University. Hence, several measures are proposed to improve the quality of learning this subject at the university, to raise students' awareness, and to enhance their self-study and self-assessment, thereby motivating them to early establish objectives and orientation for the subject and fulfilling the university criteria for graduation.

Keywords: *Status, French, students of the Foreign Language Department.*

**Corresponding author.*

Email: hanhnguyendhq@yaho.com

Thực trạng học tiếng Pháp như ngoại ngữ hai của sinh viên Khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Quy Nhơn

Nguyễn Thị Thu Hạnh

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 17/02/2020; Ngày nhận đăng: 10/04/2020

TÓM TẮT

Bài báo đánh giá thực trạng học tiếng Pháp như ngoại ngữ thứ hai của sinh viên (sv) khóa 39 và khóa 40 tại Khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Quy Nhơn. Từ đó, đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng học bộ môn này tại trường; giúp sinh viên ý thức hơn cũng như phát huy khả năng tự học và tự kiểm tra, đánh giá; góp phần tạo động lực cho sinh viên nhận thức đúng về môn học, sớm xây dựng mục tiêu và định hướng cho môn học nhằm đáp ứng điều kiện tốt nghiệp của cơ sở giáo dục.

Từ khóa: *Thực trạng, tiếng Pháp, sinh viên khoa Ngoại ngữ.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nhằm thực hiện tốt chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo,¹ Trường Đại học Quy Nhơn nói chung và khoa Ngoại ngữ nói riêng đã tiến hành chuẩn hóa quy trình đào tạo của nhà trường, với mục tiêu đặt ra là các môn học, các chương trình học của các bộ môn, của khoa được xây dựng và xác định chuẩn đầu ra đối với sinh viên. Chuẩn đầu ra là cơ sở để nhà trường xây dựng chương trình đào tạo phù hợp, đảm bảo sản phẩm đào tạo đáp ứng nhu cầu nhân lực của xã hội; Thông qua chuẩn đầu ra, sinh viên lượng hóa được mục đích học tập của mình, xác định cụ thể các yêu cầu đối với bản thân, từ đó không ngừng nỗ lực học tập và rèn luyện theo các chuẩn này, đáp ứng yêu cầu của nhà trường và xã hội. Qua đó, sinh viên sẽ được tăng cường cơ hội học tập, cơ hội việc làm.

Trong vài năm qua, có thể nói khung năng lực Ngoại ngữ 6 bậc (KNLNN) dùng cho Việt

Nam có ảnh hưởng lớn đến việc dạy, học và đánh giá năng lực ngôn ngữ trong toàn xã hội. Thế nên, để hiểu rõ hơn về khung năng lực này cũng như những khó khăn mà sinh viên ngành tiếng Anh tại khoa Ngoại ngữ trường Đại học Quy Nhơn học ngoại ngữ thứ hai là tiếng Pháp đang phải đối mặt và theo đó có định hướng cụ thể cho việc giảng dạy tiếng Pháp tại khoa, nhóm nghiên cứu tiến hành rà soát lại thực trạng học tiếng Pháp tại khoa và đưa ra những đề xuất với hy vọng giúp sinh viên khoa Ngoại ngữ nhận thức đúng về định hướng tiêu chí kiểm tra, đánh giá trình độ chuẩn đầu ra ngoại ngữ theo định hướng khung năng lực Ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam tại trường và sớm lập kế hoạch học tập phù hợp để không gặp khó khăn trong việc xét tốt nghiệp đại học.

Kiểm tra, đánh giá bao gồm nhiều hình thức và phương pháp khác nhau. Tại trường Đại học Quy Nhơn, tiếng Pháp được dạy cho sinh

Tác giả liên hệ chính.

Email: hanhnguyendhq@yahoo.com

viên khoa Ngoại ngữ chuyên ngành tiếng Anh trong hai học phần: Tiếng Pháp 1 và tiếng Pháp 2. Chúng tôi áp dụng phương thức đánh giá định kỳ và đánh giá tổng kết (évaluation formative et sommative) kết quả học tập của từng sinh viên trên thang điểm 10 với các trọng số điểm thành phần như sau: chuyên cần có trọng số 10%, bài kiểm tra giữa kỳ chiếm 20% và 70% dành cho việc đánh giá kết quả thi cuối kỳ. Vì vậy, bài kiểm tra cuối kỳ có thể nói là có tầm quan trọng đặc biệt và có tính quyết định đến kết quả cuối cùng của sinh viên.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

Mọi hoạt động giáo dục đều được bắt đầu từ việc xác định mục tiêu và kết thúc bằng đánh giá. Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập là một phạm trù được các nhà nghiên cứu và hoạt động thực tiễn về giáo dục rất quan tâm vì nó có chức năng quan trọng trong hoạt động giáo dục. Kết quả của kiểm tra, đánh giá là cơ sở để điều chỉnh hoạt động dạy, hoạt động học và quản lý giáo dục.

Theo Cook,² cách thức kiểm tra, đánh giá - hơn bất kỳ một yếu tố nào khác, kể cả việc giảng dạy của giáo viên - có ảnh hưởng quyết định đến phương pháp, thời gian và nỗ lực mà người học dành cho một ngoại ngữ.

Hoàng Khê³ cho rằng kiểm tra được hiểu là xem xét tình hình thực tế để đánh giá, nhận xét. Như vậy, việc kiểm tra sẽ cung cấp những dữ kiện, những thông tin cần thiết làm cơ sở cho việc đánh giá người học. Kiểm tra được định nghĩa là: “Bộ phận hợp thành của quá trình hoạt động dạy - học nhằm nắm được những thông tin về trạng thái và kết quả học tập của người học, về những nguyên nhân cơ bản của thực trạng đó để tìm ra những biện pháp khắc phục những lỗ hổng, đồng thời củng cố và tiếp tục nâng cao hiệu quả của hoạt động dạy - học”.⁴

Đánh giá là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả công việc, dựa vào sự phân tích những thông tin thu được, đối

chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc.⁵ Ngoài ra, đánh giá còn được xem là quá trình thu thập, sử dụng thông tin để người dạy có thể ra quyết định tốt hơn sau một quá trình thực hiện hoạt động dạy và học.⁶

TS. Phan Long⁷ cũng khẳng định “*thi là hình thức kiểm tra có tầm quan trọng đặc biệt. Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học có thể hiểu sự so sánh, đối chiếu kiến thức, kỹ năng thực tế đạt được của người học sau một quá trình học tập với kết quả thực tế và mục tiêu dạy học ban đầu đề ra.*”

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Thông qua kết quả các bài thi kết thúc học phần tiếng Pháp 1 và tiếng Pháp 2 của sinh viên khóa K39 và K40 tại khoa Ngoại ngữ, chúng tôi dùng phương pháp định lượng để nghiên cứu, đánh giá năng lực học tiếng Pháp của nhóm đối tượng này nhằm tìm hiểu thực trạng học bộ môn tiếng Pháp tại trường. Sau đó chúng tôi thống kê, mô tả, so sánh và phân tích nhằm đưa ra các kết quả chính xác nhất phục vụ cho nghiên cứu đạt được kết quả khả quan.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ BÀN LUẬN

4.1. Kết quả khảo sát điểm thi học phần Tiếng Pháp 1 và tiếng Pháp 2 của sinh viên (sv) ngành Sư phạm Anh (SPA) và Ngôn ngữ Anh (NNA) của K39 và K40

4.1.1. Kết quả khảo sát điểm thi học phần tiếng Pháp 1 và tiếng Pháp 2 của sinh viên ngành SPA và NNA của K39

Để tiến hành nghiên cứu về hiệu quả của việc giảng dạy tiếng Pháp tại trường, nhóm nghiên cứu đã tổng hợp kết quả điểm thi học phần tiếng Pháp 1 và tiếng Pháp 2 của sinh viên khóa K39 và nhóm đã thống kê những kết quả thi này cho riêng ngành Sư phạm Anh và ngành Ngôn ngữ Anh, rồi sau đó tính tổng cho từng học phần.

Bảng 1. Kết quả điểm thi học phần tiếng Pháp 1 của K39

	Tổng số sv	Số sv đạt < 5	Số sv đạt 5 - 6,9	Số sv đạt 7 - 7,9	Số sv đạt 8 - 10
SPA	109	42 = 38,5%	33 = 30,3%	17 = 15,6%	17 = 15,6%
NNA	92	46 = 50%	28 = 30,4%	9 = 9,8%	9 = 9,8%
Tổng	201	88 = 43,8%	61 = 30,34%	26 = 12,93%	26 = 12,93%

Bảng 1 trên cho ta thấy số sinh viên có điểm thi từ 8 - 10 đối với ngành Sư phạm Anh K39 là 17 sinh viên chiếm 15,6%, trong khi đó ngành Ngôn ngữ Anh K39 có 9 sinh viên đạt 8,8%. Số sinh viên có điểm khá của ngành Sư phạm cũng nhiều hơn ngành Ngôn ngữ là 5,8%. Số sinh viên đạt điểm khá, giỏi là ngang nhau trong cả hai ngành. Tỷ lệ phần trăm số sinh viên đạt điểm trung bình cho cả hai ngành được công nhận là ngang nhau (30,3% và 30,4%). Trong khi đó có tới 50% sinh viên NNA dưới điểm trung

bình và con số này cao hơn ngành SPA, ngành này chỉ có 38,5% có điểm dưới 5. Như vậy, đối với ngành SPA có khoảng chưa đến 2/3 trên tổng số sinh viên đạt điểm từ trung bình trở lên, trong khi đó ở ngành NNA số sinh viên dưới điểm trung bình bằng số sinh viên đạt từ mức điểm trung bình trở lên và chiếm 50% trên tổng số sinh viên ngành này. Đây là vấn đề rất đáng quan tâm, vì có ½ tổng số sinh viên K39 dưới điểm trung bình ngay trong học phần đầu của một ngoại ngữ mới, tiếng Pháp 1, là học phần cơ bản, là nền tảng để phát triển các kỹ năng sau này.

Bảng 2. Kết quả điểm thi học phần tiếng Pháp 2 của K39

	Tổng số sv	Số sv đạt < 5	Số sv đạt 5 - 6,9	Số sv đạt 7 - 7,9	Số sv đạt 8 - 10
<i>SPA</i>	109	48 = 44%	38 = 34,9%	11 = 10,1%	12 = 11%
<i>NNA</i>	91	50 = 54,94%	25 = 27,5%	10 = 10,98%	6 = 6,58%
<i>Tổng</i>	200	98 = 49%	61 = 31,5%	21 = 10,5%	18 = 9%

Bảng 2 cho ta thấy, số sinh viên đạt điểm giỏi ở học phần tiếng Pháp 2 của cả hai ngành đều giảm: tỷ lệ đạt điểm giỏi của ngành SPA (giảm 5 sinh viên) chiếm 11%, còn ngành NNA (giảm 3 sinh viên) đạt 6,58%. Điểm khá của ngành SPA giảm từ 15,6% xuống còn 10,1% so với học phần tiếng Pháp 1 và điểm khá của ngành NNA có thể được xem là hầu như không có sự thay đổi (9,8% và 10,98%). Ở học phần tiếng Pháp 2 này, số sinh viên đạt điểm trung bình và điểm yếu của ngành SPA đều tăng lên so với học phần tiếng Pháp 1 là 4,6% và 5,5%. Trong khi đó, với ngành Ngôn ngữ Anh, số sinh viên đạt điểm trung bình giảm 3 sinh viên đạt tỷ lệ 27,5% và điểm yếu tăng lên 4 sinh viên chiếm 54,94%.

Tóm lại, xét về tổng cả hai mã ngành, ở học phần tiếng Pháp 2, số lượng sinh viên đạt

điểm khá, giỏi đều giảm: điểm khá giảm 12,93% xuống còn 10,5% và điểm giỏi giảm sâu hơn một chút (từ 12,93% xuống còn 9%) so với học phần tiếng Pháp 1. Số lượng sinh viên đạt điểm yếu tăng 5,2% và điểm trung bình tăng không đáng kể 1,2%. Mặt bằng chung của cả K39 có thể được coi là ít có sự thay đổi về số lượng khi phân loại giỏi, khá, trung bình và yếu.

4.1.2. Kết quả khảo sát điểm thi học phần tiếng Pháp 1 và tiếng Pháp 2 của SV ngành SPA và NNA của K40

Chúng tôi tiếp tục tổng hợp kết quả điểm thi học phần tiếng Pháp 1 và tiếng Pháp 2 của sinh viên K40. Tương tự như trên, chúng tôi đã thống kê những kết quả thi này cho riêng từng ngành, sau đó chúng tôi tính tổng cho từng học phần.

Bảng 3. Kết quả điểm thi học phần tiếng Pháp 1 của K40

	Tổng số sv	Số sv đạt < 5	Số sv đạt 5 - 6,9	Số sv đạt 7 - 7,9	Số sv đạt 8 - 10
SPA	40	4 = 10%	16 = 40%	11 = 27,5%	9 = 22,5%
NNA	380	176 = 46,3%	173 = 45,5%	27 = 7,1%	4 = 1,1%
Tổng	420	180 = 42,9%	189 = 45%	38 = 9%	13 = 3,1%

Từ kết quả của bảng 3, chúng ta có thể dễ dàng nhận thấy rằng đối với 40 sinh viên ngành SPA K40 khi bắt đầu học tiếng Pháp thể hiện rằng họ nắm vững kiến thức cơ bản ở học phần 1 của môn ngoại ngữ này, cụ thể là chỉ có 4 sinh viên dưới điểm trung bình chiếm 10%, và số sinh viên có thể xem là rải khá đều ở các mức điểm: trung bình (16 sinh viên) đạt 40%, khá (11 sinh viên) đạt 27,5%, và giỏi (9 sinh viên) đạt 22,5%.

Tỷ lệ sinh viên ngành SPA đạt loại khá (27,5%) nhiều hơn gần gấp 4 lần so với sinh viên ngành NNA (7,1%). Số lượng đạt loại trung bình được xem như gần ngang nhau. Tỷ lệ đạt loại yếu của ngành NNA thấp hơn so với ngành SPA hơn gần gấp 5 lần (10% so với 46,3%). Và điều đáng lo ngại là gần ½ tổng số sinh viên K39 và K40 dưới điểm trung bình ngay trong học phần đầu tiếng Pháp 1.

Bảng 4. Kết quả điểm thi học phần tiếng Pháp 2 của K40

	Tổng số sv	Số sv đạt < 5	Số sv đạt 5 - 6,9	Số sv đạt 7 - 7,9	Số sv đạt 8 - 10
SPA	40	10 = 25%	8 = 20%	11 = 27,5%	11 = 27,5%
NNA	379	211 = 55,7%	143 = 37,7%	22 = 5,8%	3 = 0,8%
Tổng	419	221 = 52,75%	151 = 36,04%	33 = 7,9%	14 = 3,31%

Từ kết quả trên cho thấy số lượng sinh viên K40 đạt loại giỏi của cả hai học phần hầu như là không thay đổi. Tỷ lệ sinh viên đạt loại khá của ngành SPA giữ nguyên và ngược lại, loại khá của ngành NNA lại giảm 5 sinh viên, từ 7,1% còn 5,8%. Còn về loại yếu thì số lượng cả hai ngành đều tăng: SPA tăng 15% và NNA tăng 9,4%. Nhìn tổng thể có thể thấy rằng, hơn ½ tổng số sinh viên không thể đạt được mức điểm trung bình (52,75%), và sinh viên thể hiện sự đuối dần ở học phần tiếng Pháp 2, cụ thể là số sinh viên đạt điểm trung bình và điểm khá đều giảm, chỉ có số sinh viên đạt loại giỏi là vẫn giữ ở mức ổn định.

Từ các bảng trên, ta có thể thấy điểm số của K39 nhìn chung đều khá cao hơn so với điểm số của K40. Cụ thể có những vấn đề nổi cộm là: (1) sự chênh lệch về điểm số ở cấp yếu của cả hai khóa không có sự khác biệt lắm. (2) sự chênh lệch về điểm số ở các cấp trung bình, khá và giỏi có sự khác biệt rất đáng kể. (3) Các sinh viên của hai khóa đều bắt đầu học tiếng Pháp từ

vỡ lòng ở học phần tiếng Pháp 1, nhưng dần dần thấy rõ sự không đồng bộ về trình độ ở học phần tiếng Pháp 2. Sự không đồng bộ này có thể là do khả năng hấp thụ ngôn ngữ của từng sinh viên hoàn toàn khác nhau, và môi trường dạy và học cũng ít nhiều ảnh hưởng đến quá trình lĩnh hội ngôn ngữ của người học. Rõ ràng, K40 có nhiều bất lợi hơn so với K39 về sĩ số sinh viên trong từng lớp và việc phân bổ số tín chỉ trong mỗi học kỳ. Trên thực tế, có thể nói hầu hết sinh viên của hai khóa này đều chưa hề biết tiếng Pháp trước đó, họ đều bắt đầu học tiếng Pháp khi là sinh viên năm một tại khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Quy Nhơn. Sinh viên K39 học tiếng Pháp trong ba kỳ (học kỳ 1: 45 tiết + học kỳ 2: 30 tiết + học kỳ 3: 30 tiết) và học theo lớp học phần, có nghĩa là khoảng 40 đến 45 sinh viên trong một lớp học. Trong khi đó, K40 là khóa đầu tiên trong khoa được áp dụng học tiếng Pháp như là ngoại ngữ 2 trong hai học kỳ (học kỳ 1: 45 tiết + học kỳ 2: 60 tiết) và còn học ghép hai lớp ở học kỳ 1 (sĩ số mỗi lớp có thể lên đến 80 sinh viên). Mặc

dù chúng tôi nghiên cứu ở hai nhóm đối tượng khác nhau nhưng mặt bằng chung của hai nhóm này có thể nói là như nhau, vì vậy chúng tôi cho rằng kết quả so sánh từ hai nhóm đối tượng này hoàn toàn có thể mang tính chất định hướng. Ở một chừng mực nào đó thì việc so sánh này vẫn có một ý nghĩa nhất định, vì dù sao cả hai khóa đều được học tiếng Pháp từ mở đầu, có nghĩa là tất cả sinh viên đều ngang bằng nhau lúc khởi điểm và cùng bắt đầu học tiếng Pháp ở học kỳ 1 năm thứ nhất. Cả hai khóa đều được học tổng cộng 105 tiết tín chỉ và với cùng chương trình, cùng giáo trình. Ở cùng khóa học nhưng có rất nhiều sinh viên có năng lực tiếng rất kém. Thí dụ: K39 có 43,8% bài đạt điểm dưới 5 học phần tiếng Pháp 1 và 49% dưới 5 học phần tiếng Pháp 2, nhưng cũng có 12,93% đạt điểm khá, giỏi học phần tiếng Pháp 1 và khoảng 10% cho học phần tiếng Pháp 2; K40 có 42,9% bài dưới 5 cho học phần tiếng Pháp 1 và 52,75% cho học phần tiếng Pháp 2; học phần tiếng Pháp 1 có 9% và 3,1% đạt khá, giỏi; còn học phần tiếng Pháp 2 số sinh viên đạt điểm khá, giỏi chiếm 7,9% và 3,31% tương ứng. Nếu những sinh viên khá, giỏi học và thi chung với những sinh viên yếu sẽ tạo môi trường giảng dạy và học tập chưa thật sự tốt cho cả giảng viên và sinh viên. Môi trường học tập lý tưởng phải là tất cả sinh viên trong lớp ngang nhau về cấp độ tiếng Pháp.

5. ĐỀ XUẤT

Sau khi nghiên cứu và nhận thấy tính không hiệu quả trong việc học tiếng Pháp của sinh viên khoa Ngoại ngữ tại trường Đại học Quy Nhơn, kết hợp với việc đã tìm hiểu về các nguyên nhân của thực trạng này, nhóm nghiên cứu rút ra một số định hướng giải pháp nhằm giúp sinh viên đạt được kết quả khả quan hơn. Mỗi sinh viên cần phải nâng cao năng lực tự học của mình, sinh viên cần phải đặt ra mục tiêu học tập cho riêng mình, vạch ra kế hoạch cụ thể và tạo thói quen học tập tích cực để đạt được kết quả; phải biết tự ôn tập và kiểm tra, đánh giá quá trình học tập để có biện pháp khắc phục kịp thời, tăng cường hợp tác với

bạn bè để cùng nhau tiến bộ, chủ động tìm kiếm sự trợ giúp từ giáo viên bộ môn và phải luôn biết tự cập nhật cho mình những kiến thức thực tế thông qua việc nghe đài, xem tivi, đọc báo, tạp chí bằng tiếng Pháp hoặc giao tiếp với người bản ngữ để có thể tự tin hơn trong giao tiếp.

Người học phải xác định việc tự chủ trong học tập là chìa khóa dẫn đến thành công. Người học nên ý thức được trách nhiệm với việc học tập của bản thân, luôn hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao và tự tạo động lực học tập, nên có ý thức tự học để tiến bộ chứ không chỉ phụ thuộc vào yêu cầu của giáo viên. Sinh viên cần nghiêm túc chuẩn bị bài đầy đủ trước khi đến lớp; tự ôn tập, kiểm tra quá trình học tập của mình; chủ động thực hành ngôn ngữ qua các kênh tài liệu thực tế; và sau mỗi bài học, sinh viên nên dành ít thời gian để suy ngẫm về những nội dung vừa học, cố gắng áp dụng những kiến thức đó vào những trường hợp cụ thể nhằm giúp hiểu bài sâu hơn v.v... Sinh viên nên có một quyển sổ ghi chép các thành ngữ, thuật ngữ, các cấu trúc ngữ pháp phức tạp... Đối với các từ mới, sinh viên cũng có thể ghi từ đó vào sổ và đa dạng từ loại bao gồm danh từ, động từ, tính từ, và trạng từ, bên cạnh nghĩa tiếng Việt có thể giải thích từ bằng tiếng Pháp và cho ví dụ minh họa, làm như vậy sinh viên sẽ ghi nhớ từ nhanh hơn, mở rộng vốn từ và nghĩa của chúng, đồng thời sử dụng chúng đúng ngữ cảnh. Thêm vào đó, sinh viên cần phát huy cách học qua sơ đồ tư duy, đây là cách học tuyệt vời và sáng tạo kết hợp giữa lý thuyết và hình ảnh, dễ tạo ấn tượng và ghi nhớ bài lâu hơn. Trên lớp, cần tập trung nghe thầy cô giảng bài; sẵn sàng đóng góp ý kiến và nhiệt tình tham gia vào các hoạt động học tập. Ngoài ra, việc tạo cho mình một thói quen học tập hiệu quả cũng góp phần quan trọng giúp cho việc tự học trở nên hiệu quả.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2019.647.42.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Đề án dạy và học Ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân*, Hà Nội, 2008.
2. Cook, A. Assessing the use of flexible assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, **2001**, 26(6), 539-549.
3. Hoàng Phê. *Từ điển Bách khoa Việt Nam*, Nxb Từ điển Bách khoa, 2011.
4. Trần Khánh Đức. *Đo lường đánh giá trong giáo dục*, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2010.
5. Lưu Xuân Mới. *Kiểm tra, thanh tra, đánh giá trong giáo dục*, Trường CBQLGD và ĐT, Hà Nội, 1998.
6. Mc Millan, J. H. *Classroom Assessment Principles and Practice for Effective Instruction*, Virginia Commonwealth University, 2001.
7. Đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá, <http://baobinhphuoc.com.vn/Content/doi-moi-phuong-phap-day-hoc-va-kiem-tra-danh-gia-30637>, truy cập ngày 9/6/2016.

CONTENTS

1.	Developing social skills for children by literary experience activities Pham Thi Ngoc Hoa	5
2.	Organizing learning activities for 5 - 6 year-old kindergarten children with child-centered viewpoint from theoretical perspective Nguyen Thi Phuong Anh, Nguyen Thi My Ha, Huynh Suong	15
3.	Chat language of 9X youngsters on Facebook Bui Thi Thuy Hang	23
4.	Test and assessment in teaching civic education in some high schools in Quy Nhon city, Binh Dinh province: Current situation and solutions Phan Thi Thanh	41
5.	Euthanasia and the matter of legalization of the right to die in Vietnam Tran Thi Hien Luong	49
6.	Modelling and predicting stock returns: Empirical evidence from Vietnam Cao Tan Binh, Le Mong Huyen, Pham Nguyen Dinh Tuan	59
7.	Improving the quality of Logistics human resources through connecting students with the Logistics enterprises Nguyen Minh Quang, Van Cong Vu	72
8.	Critical pedagogy for university English language classrooms in Vietnam Doan Nguyen Thi Le Hang, Doan Thi Thanh Hieu	80
9.	Experiential activities of sea and island sovereignty in history teaching at high schools Ho Van Toan	87
10.	The status of learning French as the second language of the students of the Foreign Languages Department, Quy Nhon University Nguyen Thi Thu Hanh	95

