

LỜI NÓI ĐẦU

Trường Đại học Quảng Nam được Thủ tướng Chính phủ ra quyết định thành lập tháng 6 năm 2007 trên cơ sở Trường Cao đẳng Sư phạm Quảng Nam. Trải qua hơn 25 năm xây dựng và phát triển, từ một trường Trung học Sư phạm Quảng Nam ra đời vào năm 1997, đến nay bằng sự nỗ lực và phấn đấu không ngừng của toàn thể cán bộ giảng viên nhà trường đã đạt được nhiều thành tựu nổi bật đáng khích lệ trên tất cả các lĩnh vực đào tạo, nghiên cứu khoa học và hợp tác quốc tế.

Tạp chí Khoa học Trường Đại học Quảng Nam hoạt động theo Giấy phép số 629/GP-BTTTT ngày 17/04/2012 và Giấy phép số 410/GP-BTTTT ngày 12/8/2022 của Bộ Thông tin và Truyền thông, được Trung tâm thông tin Khoa học và Công nghệ Quốc gia - Bộ khoa học và Công nghệ cấp Mã số chuẩn quốc tế ISSN 0866 - 7586, được Hội đồng Giáo sư Nhà nước đưa vào danh mục tạp chí khoa học tính điểm năm 2022 đối với ngành Giáo dục học theo Quyết định số 42/QĐ-HĐGSNN ngày 06/7/2022.

Tạp chí Khoa học Trường Đại học Quảng Nam là tạp chí đa ngành, đa lĩnh vực phát hành 3 - 4 số một năm. Bài đăng trên tạp chí chủ yếu là các kết quả nghiên cứu về Khoa học tự nhiên, Khoa học xã hội và nhân văn, Khoa học giáo dục của giảng viên, cán bộ nghiên cứu, các nhà khoa học trong và ngoài nhà trường, đáp ứng nhu cầu trao đổi, phổ biến thông tin của người làm công tác giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Bên cạnh đó, tạp chí còn cập nhật các hoạt động nghiên cứu khoa học của nhà trường, nâng cao ý thức trách nhiệm của cán bộ giảng viên với các hoạt động nghiên cứu khoa học. Tạp chí đã phát hành được 30 số và 01 số đặc biệt. Thời gian qua, Ban biên tập Tạp chí Khoa học Trường Đại học Quảng Nam đã nhận được sự quan tâm của các tác giả trong và ngoài trường gửi về. Ban biên tập xin chân thành cảm ơn tất cả các tác giả, các nhà khoa học, các nhà nghiên cứu, các phản biện đã tích cực tham gia đóng góp cho sự phát triển của Tạp chí và mong muốn tiếp tục nhận được sự hợp tác, ủng hộ và những ý kiến đóng góp quý báu của các nhà khoa học, nhà nghiên cứu để Tạp chí Khoa học của Trường Đại học Quảng Nam ngày càng có chất lượng tốt hơn.

Trân trọng giới thiệu đến quý bạn đọc Tạp chí Khoa học số 31.

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

MỤC LỤC

1	<i>Phạm Khánh Duy</i>	Cảm thức sinh thái trong thơ chữ Hán Việt Nam và Hàn Quốc	3
2	<i>Lê Mạnh Hà Phạm Thị Nguyệt</i>	Phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh lớp 5 trong dạy học chủ đề hình học trực quan	13
3	<i>Hồ Thị Kim Hạnh Nguyễn Duy Linh Lê Thị Phương Thảo</i>	Nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục công tại Trường Đại học Quảng Nam	22
4	<i>Trương Hoàng Hân</i>	Thực trạng và biện pháp phát triển hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên chuyên ngành sư phạm ngữ văn tại Trường Đại học An Giang	35
5	<i>Võ Thị Hoa Huỳnh Trọng Dương</i>	Thực trạng triển khai KPIs - Khoa học và Công nghệ tại Trường Đại học Quảng Nam, đề xuất một số giải pháp quản lý hiệu quả	42
6	<i>Phạm Thành Khang Bùi Điền Nguyên</i>	Mờ hóa nhân vật trong <i>Mù lò</i> của <i>José Saramago</i> và <i>Thành phố bị kết án biến mất</i> của Trần Trọng Vũ từ góc nhìn văn học so sánh	53
7	<i>Nguyễn Văn Khương</i>	Xây dựng và triển khai hệ thống thi trắc nghiệm Trường Đại học Quảng Nam	65
8	<i>Bùi Thị Lân</i>	Bài thơ <i>Tiếng Việt</i> của Lưu Quang Vũ nhìn từ góc độ cấu trúc văn bản	76
9	<i>Nguyễn Thị Loan</i>	Chiến thắng Điện Biên Phủ và Hiệp định Genève: ý nghĩa lịch sử cùng bài học kinh nghiệm cho công cuộc xây dựng và bảo vệ tổ quốc hiện nay	83
10	<i>Lại Quốc Lộc Hà Thị Hương</i>	Ảnh hưởng của giáo viên nước ngoài đối với sinh viên Việt Nam giai đoạn hiện nay	91
11	<i>Nguyễn Hữu Lực Nguyễn Ngọc Quỳnh Dung</i>	Lựa chọn bài tập sử dụng trọng lượng cơ thể nhằm phát triển thể lực cho nữ sinh viên học môn điền kinh tại trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng	106
12	<i>Bùi Tá Thanh</i>	Trường đại học khởi nghiệp ở Việt Nam hiện nay	113
13	<i>Nguyễn Thị Thu Thủy</i>	Rèn luyện kỹ năng thiết kế bài tập phân bậc trong dạy học môn Toán cấp tiểu học cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học	120

TÊN ÁN PHẨM

Tạp chí Khoa học Trường Đại học Quảng Nam (ISSN: 0866-7586)
Xuất bản 3-4 số/năm và các số đặc biệt (nếu có).

ĐÁNH GIÁ CỦA HỘI ĐỒNG GIÁO SƯ NHÀ NƯỚC

Ngành Giáo dục: 0 - 0,25 điểm

CẢM THỨC SINH THÁI TRONG THƠ CHỮ HÁN VIỆT NAM VÀ HÀN QUỐC

Phạm Khánh Duy¹

Tóm tắt: *Phê bình sinh thái là hướng nghiên cứu văn chương phát triển tại Việt Nam những năm gần đây, có nhiệm vụ chỉ ra mối quan hệ giữa văn học và sinh thái, góp tiếng nói bảo vệ môi trường, chỉ ra những nguy cơ sinh thái. Đọc thơ chữ Hán của Việt Nam và Hàn Quốc, chúng tôi nhận ra cảm thức sinh thái đã chi phối tư tưởng, ngòi bút của các tác giả. Thiên nhiên trong thơ chữ Hán thời trung đại ở Việt Nam và Hàn Quốc hiện lên tươi đẹp, trù phú, con người với tình yêu thiên nhiên và khát vọng được hoà mình vào tự nhiên mà sống. Bài viết sử dụng một số phương pháp nghiên cứu như: thống kê - phân loại; phân tích - tổng hợp; đặc biệt là so sánh. Từ đó, đi đến khẳng định: từ thời trung đại, các tác giả đã quan tâm đến vấn đề sinh thái; đồng thời thấy được điểm gặp gỡ trong thơ chữ Hán của Việt Nam và Hàn Quốc, hai quốc gia cùng nằm trong khu vực Đông Á.*

Từ khóa: *Thơ chữ Hán, phê bình sinh thái, thiên nhiên, Việt Nam, Hàn Quốc, Đông Á.*

1. Mở đầu

Môi trường tự nhiên có ý nghĩa vô cùng quan trọng đối với cuộc sống con người. Ở bất kỳ thời đại, quốc gia hay vùng lãnh thổ nào, vấn đề môi trường cũng luôn được quan tâm hàng đầu. Thế nhưng những năm gần đây, sự phát triển như vũ bão của kinh tế - xã hội, đặc biệt là quá trình công nghiệp hoá - hiện đại hoá đất nước đã kéo theo thái độ thờ ơ, vô cảm cùng hành động huỷ hoại, tàn phá môi trường của con người. Thiên nhiên tươi đẹp, trù phú và giàu có đã bị chiếm lĩnh bởi những kẻ đầy tham vọng, dần trở nên hoang tàn, biến tính, thậm chí tình trạng ô nhiễm môi trường trầm trọng, đe dọa đến sự sống con người. Trái Đất dịch chuyển ra khỏi vị trí trung tâm và thay vào đó là con người. Họ tôn thờ chủ nghĩa thực dụng, chủ nghĩa cá nhân, tư bản mà không nghĩ đến tương lai bền vững cho con người và hành tinh. Nhận ra tầm quan trọng của môi trường và thực trạng thiên nhiên bị tàn phá, ô nhiễm, ở lĩnh vực sáng tác văn chương, các tác giả đã gửi gắm tình yêu thiên nhiên, đề cao vấn đề đạo đức sinh thái. Những thông điệp thiết thực và sâu sắc đó tác động rất lớn vào tình cảm, cảm xúc của người đọc, thức tỉnh ý thức và thay đổi hành vi của con người đối với môi trường thiên nhiên.

Không phải đến khi môi trường sinh thái bị khai thác tùy tiện và chịu sự tác động mạnh mẽ của con người thì văn chương mới cất tiếng nói trân trọng, ngợi ca, bảo vệ. Từ thời xa xưa, người nghệ sĩ đã mang cảm thức sinh thái, đề cao đạo đức sinh thái, xem thiên nhiên là chủ thể thẩm mỹ trong tác phẩm văn chương. Thế giới tự nhiên không còn ở vị trí ngoại biên mà đóng vai trò là trung tâm trong tư tưởng và trong sáng tác của người cầm bút. Nghiên cứu thơ chữ Hán của Việt Nam và Hàn Quốc, chúng tôi nhận ra sự tương quan trong cảm thức sinh thái của các tác giả thuộc hai khu vực lân cận: Đông Nam Á và Đông Bắc Á. Từ đây, có thể khẳng định, từ thời trung đại, lớp nhà Nho yêu nước ở Việt Nam

1. Thạc sĩ, Liên hiệp các hội Văn học - Nghệ thuật Thành phố Cần Thơ

và Hàn Quốc đã quan tâm đến đạo đức sinh thái, nỗ lực đánh thức tình yêu thiên nhiên ở độc giả, đồng thời bày tỏ khát vọng được sống hoà hợp với thế giới tự nhiên, muôn loài. Cảm thức sinh thái trở thành mạch nguồn nối liền các thời kỳ văn học trong một quốc gia (từ văn học dân gian/văn học cổ đại đến văn học đương đại hôm nay) và kết nối giữa các nền văn học khác nhau trong khu vực và trên thế giới.

2. Nội dung

2.1. Vài nét về lý thuyết phê bình sinh thái

Phê bình sinh thái (*Ecocriticism*) ra đời từ thập niên 70 của thế kỷ XX (muộn hơn so với các lý thuyết phê bình văn học khác), là lý thuyết nghiên cứu văn học gắn kết với môi trường tự nhiên, quan tâm sâu sắc đến vấn đề sinh thái được tác giả đặt ra trong tác phẩm văn học. Cheryll Glotfelty - học giả người Mỹ, một trong những đại diện xuất sắc của phê bình sinh thái cho rằng: *“Trong khi hầu hết các lý thuyết văn học đồng nhất khái niệm ‘thế giới’ với xã hội/ lĩnh vực xã hội thì phê bình sinh thái đề xuất khái niệm ‘thế giới’ bao gồm toàn bộ sinh quyển”* [1]. Đồng thời, Cheryll Glotfelty khẳng định: *“Phê bình sinh thái là khoa học nghiên cứu mối quan hệ giữa văn học và môi trường tự nhiên”* [1], lý thuyết này *“đứng một chân ở văn học, một chân ở Trái Đất”* để phát hiện, nghiên cứu yếu tố sinh thái mà tác giả thể hiện, phản ánh. Bên cạnh đó, lý thuyết này cũng góp phần làm rõ tình cảm, cảm xúc, những suy tư, trăn trở của tác giả đối với môi trường tự nhiên ở dạng thức nguyên sơ, chưa bị tác động bởi con người hoặc bị chiếm hữu, tàn phá, dẫn đến sự khủng hoảng nghiêm trọng. Cách lý giải bản chất lý thuyết phê bình sinh thái của Cheryll Glotfelty có sức lan toả mạnh mẽ, trở thành một trong những lý thuyết nền tảng ảnh hưởng đến quan điểm của các học giả sau này.

Ở Việt Nam, không khí phê bình sinh thái diễn ra sôi động trong nghiên cứu văn chương. Trong quá trình tiếp nhận và phát triển lý thuyết phê bình sinh thái tại Việt Nam, những nhà phê bình văn học như: Nguyễn Thị Tịnh Thy, Lê Lưu Oanh, Bùi Thanh Truyền, Hoàng Tố Mai, Trần Thị Nguyệt Ánh... đã đạt được những thành tựu không nhỏ. Năm 2017, Nguyễn Thị Tịnh Thy công bố chuyên luận ***Rừng khô, suối cạn, biển độc... và văn chương***, là một trong số những công trình quy mô về phê bình sinh thái. Trong đó, Nguyễn Thị Tịnh Thy đưa ra khái niệm: *“Phê bình sinh thái là phê bình văn học nghiên cứu mối quan hệ giữa văn học và tự nhiên từ định hướng tư tưởng của chủ nghĩa sinh thái, đặc biệt là chủ nghĩa chỉnh thể sinh thái thông qua việc khám phá thẩm mỹ sinh thái và biểu hiện nghệ thuật của nó trong tác phẩm”* [2, tr.157]. Định nghĩa của Nguyễn Thị Tịnh Thy đề cập đến yếu tố sinh thái trong tác phẩm văn học ở cả hai phương diện: nội dung tư tưởng và hình thức nghệ thuật. Điểm trọng yếu của phê bình sinh thái chính là “chủ nghĩa sinh thái” (hay “chủ nghĩa tự nhiên”) - tư tưởng dẫn lối soi đường cho người nghệ sĩ và người ứng dụng lý thuyết phê bình sinh thái nghiên cứu mối quan hệ giữa văn học và môi trường.

Bàn về vai trò của người phê bình sinh thái, giáo sư danh dự người Mỹ William Howarth cho rằng, nhà phê bình sinh thái là *“người đánh giá những ưu nhược tốt xấu trong các tác phẩm miêu tả và ảnh hưởng của văn hoá đến tự nhiên, chủ trương ca ngợi tự nhiên, lên án kẻ thù tàn phá tự nhiên và thông qua hành động chính trị để làm giảm bớt sự thương tổn của tự nhiên”* [3, tr.69]. Trên nền tảng văn bản văn học (hoặc loại hình

nghệ thuật khác) và những am hiểu về thế giới tự nhiên, người phê bình sinh thái bày tỏ thái độ quan tâm hơn đối với thế giới tự nhiên và toàn bộ sinh quyển; phát hiện và lý giải thái độ, hành vi của tác giả trước vấn đề môi trường sinh thái; đề xuất những giải pháp thay thế, góp phần cải thiện tình trạng biến động dữ dội của tự nhiên. Mặt khác, người phê bình sinh thái nhận ra trong tác phẩm văn học ý thức về thế giới tự nhiên của người cầm bút. Trong tư tưởng của họ, “Trái Đất là trung tâm” chứ không phải “con người là trung tâm”; con người có thể chinh phục thiên nhiên chứ không thể khai thác, tàn phá hoặc làm kiệt quệ thế giới tự nhiên.

2.2. Nghiên cứu so sánh cảm thức sinh thái trong thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc

Bên cạnh yếu tố dân tộc, truyền thống, nền văn học Việt Nam và Hàn Quốc còn mở cửa tiếp nhận và chịu sự ảnh hưởng sâu sắc bởi văn học các nước trên thế giới, đặc biệt là văn chương Trung Quốc. Thơ chữ Hán là “mảnh ghép” quan trọng của văn học trung đại Việt Nam và Hàn Quốc. Về lịch sử phát triển, thơ chữ Hán nói riêng, bộ phận văn học chữ Hán nói chung ở Việt Nam trải qua bốn giai đoạn; trong khi đó, văn học chữ Hán ở Hàn Quốc chỉ trải qua ba giai đoạn nhưng kết thúc có phần muộn hơn. Bốn giai đoạn của Hán thi Việt Nam (tương đương với bốn giai đoạn của văn học trung đại Việt Nam) bao gồm: từ thế kỷ X đến hết thế kỷ XIV; từ đầu thế kỷ XV đến hết thế kỷ XVII; từ đầu thế kỷ XVIII đến nửa đầu thế kỷ XIX; nửa cuối thế kỷ XIX. Tương tự, ba thời kỳ của Hán thi Hàn Quốc được phân chia như sau: thời kỳ Tam Quốc và Silla thống nhất (삼국시대) (37 TCN - 935); thời kỳ Goryeo (고구려) (918 - 1392); thời kỳ Joseon (조선) (1392 - 1910). Xuyên suốt các giai đoạn đó, thơ chữ Hán ở hai đất nước đã hình thành, phát triển rực rỡ trong thời gian dài và đi đến suy vi. Những tương bộ phận Hán văn bề thế sẽ vững âu vàng, nhưng rồi chỉ còn trong quá khứ. Trên nền tảng vững chãi, bộ phận văn học Việt ngữ và Hàn ngữ nổi tiếp phát triển và giữ vị trí độc tôn đến ngày hôm nay. Tuy vậy, không thể phủ nhận những đóng góp to lớn của văn học chữ Hán đối với nền văn học của dân tộc Việt Nam và Hàn Quốc, trong đó có thơ chữ Hán. Ở bài báo này, chúng tôi lựa chọn khảo sát cảm thức sinh thái trong thơ chữ Hán của một số tác giả tiêu biểu trong nền văn học hai đất nước. Đây là tiền đề quan trọng để chúng tôi đi đến kết luận: tư tưởng sinh thái, những vấn đề về môi trường tự nhiên đã bắt rễ trong tư duy người cầm bút từ nhiều thế kỷ trước. Đồng thời, nghiên cứu thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc cũng là dịp để khẳng định sự tương đồng và những dấu ấn riêng biệt trong sáng tác của hai đất nước thuộc hai khu vực cận kề: Đông Nam Á và Đông Bắc Á.

2.2.1. Thiên nhiên xuất hiện với tư cách chủ thể thẩm mỹ

Trong cảm quan của con người thời kỳ trung đại ở Việt Nam và Hàn Quốc, thiên nhiên chính là chủ thể thẩm mỹ. Về quan điểm thẩm mỹ của con người trung đại, Lê Trí Viễn khẳng định: “*Thế giới với con người là một, con người chưa nhìn tự nhiên như một khách thể và mình là chủ thể, nên con người dựa vào tự nhiên, khai thác tự nhiên mà*

sống” [4, tr.64]. Quả thế, thiên nhiên chiếm vị trí quan trọng trong đời sống vật chất và tinh thần của con người thời kỳ này. Mặc dù, cuộc sống của con người trung đại chủ yếu dựa vào tự nhiên, song không có động thái khai thác thiên nhiên đến cạn kiệt như thời đại hôm nay. Bởi thế, thiên nhiên vẫn giữ được vẻ tươi tốt, trù phú, màu mỡ, được con người trung đại trân trọng, nâng niu. Bước vào thế giới thơ chữ Hán của Việt Nam và Hàn Quốc, không khó để nhận ra thiên nhiên là hình tượng chủ đạo, còn con người xuất hiện mờ nhạt, thấp thoáng trong phong nền tự nhiên, đôi khi lẫn khuất, ẩn mình giữa thiên nhiên.

Thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc đều hướng đến tái hiện bức tranh thiên nhiên tuyệt mỹ, tráng lệ, mang quốc hồn quốc túy của từng quốc gia. Ngòi bút của các tác giả không tả mà chỉ gợi, sử dụng những bút pháp quen thuộc của thơ ca cổ điển phương Đông như chấm phá, ước lệ tượng trưng, tả cảnh ngụ tình... để xây dựng hình tượng thiên nhiên với tư cách là môi trường sống, đại diện cho những chuẩn mực của cái đẹp. Thơ chữ Hán ở Việt Nam và Hàn Quốc tương đồng ở hệ hình ảnh ước lệ, tượng trưng, có giá trị biểu đạt cao như ánh trăng, núi non, mùa xuân, mùa thu... Hình ảnh *ánh trăng* trong thơ Lee Gyu Bo (thời Cao Ly) mang vẻ đẹp toàn bích: “*Sơn tăng tham nguyệt sắc/ Tỉnh cấp nhất ngoạ trun/ Đáo tự phương ưng giác/ Bình nguyên nguyệt diệc không*” (Dịch thơ: “*Sơn tăng ham ánh trăng/ Múc cả bình nước đầy/ Đến chùa chợt nhận thấy/ Bình nghiêng trăng trống không*”) (**Son tịch vịnh tỉnh trung nguyệt**). Trăng của Lee Gyu Bo gợi nhớ đến vầng trăng trong thơ Huyền Quang thời nhà Trần: “*Khoá huyết như thành dục ký âm/ Cô phi hàn nhận tái vân thâm/ Kỷ gia sấu đối kim tiêu nguyệt/ Lương xứ man nhiên nhất chủng tâm*” (Dịch thơ: “*Chích máu thành thư muốn ngỏ lời/ Lẻ loi nhận lạnh ải mù khơi/ Đêm nay mấy kẻ sầu trăng nhi?/ Xa cách nhưng lòng chỉ một thôi*”) (**Ai phù lỗ**). Thơ Lee Gyu Bo và Huyền Quang gặp nhau ở cảm hứng Thiên Phật bởi cả hai đều là những nhà sư lỗi lạc, đạo cao đức trọng. Hình ảnh *núi non* điệp trùng - biểu tượng cho sự hùng vĩ của thiên nhiên đất nước cũng được các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc gợi tả trong thơ chữ Hán. Đọc bài thơ ngũ ngôn cổ thể **Vịnh cô thạch** của Định Pháp sư - nhà sư sống vào thời kỳ Tam Quốc, ta bắt gặp bóng dáng sừng sững, vẻ uy nghiêm của ngọn núi đá cao chót vót: “*Quỳnh thạch trực sinh không/ Bình hồ tứ vọng thông/ Nham căn hằng sái lãng/ Thụ diêu trấn dao phong/ Yểm lưu hoành tứ ảnh/ Xâm hà cánh thượng hồng/ Độc bạt quần phong ngoại/ Cô tú bạch vân trung*” (Dịch nghĩa: “*Ngọn núi đá cao chót vót hướng thẳng tầng không/ Sừng sững trên mặt hồ mênh mông bát ngát/ Chân núi bền bỉ trước sóng vỗ nước tràn/ Như ngọn cây vươn mình đón gió/ Bóng núi cô đơn in bóng dưới làn nước trong xanh/ Khiến cho ráng chiều càng thêm sắc sỡ/ Một mình cao chót vót/ Cô đơn đẹp đẽ trong làn mây trắng*”). Cảnh núi non hùng vĩ trong thơ Định Pháp sư cũng từng đi vào thơ chữ Hán của Nguyễn Trãi, đó là khung cảnh núi Dục Thúy, được cảm nhận bởi tâm hồn tinh tế, nhạy cảm, rộng mở của một nhà thơ luôn thao thiết với quê hương, xứ sở: “*Hải khẩu hữu tiên san/ Niên tiền lữ văn hoàn/ Liên hoa phù thủy thượng/ Tiên cảnh trụ trần gian*” (Dịch nghĩa: “*Gần cửa biển có núi tiên/ Năm xưa thường đi về/ Hoa sen nổi trên mặt nước/ Đúng là cảnh tiên nơi cõi trần*”) (**Dục Thúy Sơn**); hay núi Hồng huyền thoại xứ Hà Tĩnh qua cái nhìn đầy kiêu hãnh, tự hào của Nguyễn Du: “*Lam thủy Hồng sơn vô hạn thắng/ Bằng quân thu thập trợ thanh ngâm*” (Dịch nghĩa: “*Sông Lam núi Hồng đẹp vô cùng/ Tha hồ nhặt nhạnh để làm đề tài ngâm*”).

vinh”) (**Phúc Thục Đình**). Ở những trường hợp trên, trăng và núi đứng ở vị trí trung tâm của bài thơ, được tác giả chấm phá qua vài nét tiêu biểu nhưng gợi mở không gian thiên nhiên cao rộng, thi vị, hữu tình. Tuy vậy, dù là vàng trắng lấp lánh hay ngọn núi hùng vĩ thì cảnh vật trong thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc cũng nặng trĩu nỗi buồn. Đó là tâm trạng chung của người cầm bút trước sự biến động dữ dội của lịch sử và những đổi thay của thời cuộc.

Những hiện tượng thiên nhiên như gió, mưa, bão, tuyết, cây cối... trở thành không gian đặc trưng trong thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc. Tìm hiểu nội dung này, chúng tôi phát hiện yếu tố sinh thái thường có mặt ngay trong nhan đề tác phẩm, chẳng hạn như: **Tiểu vũ** (*Mưa bụi*) (Lee Saek), **Xuân giang từ hiệ** **“Trúc chi ca”** (*Bài hát sông xuân, phỏng theo “Trúc chi ca”*) (Kwon Pil), **Thiên trường tùng** (*Cây thông cao*) (Jeong Hoon), **Vịnh sơ nguyệt** (*Vịnh trăng non*) (Hwang Jin-i); **Thính vũ** (*Nghe mưa*) (Nguyễn Trãi), **Trại đầu xuân độ** (*Bến đò xuân đầu trại*) (Nguyễn Trãi), **Tiêu Tương dạ vũ** (*Đêm mưa sông Tiêu Tương*) (Đặng Trần Côn), **Động Đình thu nguyệt** (*Trăng thu trên hồ Động Đình*) (Lê Thánh Tông), **Thu cúc** (*Cúc mùa thu*) (Ngô Thì Nhậm)... Cách đặt nhan đề này cho thấy, từ thời trung đại, các tác giả quan tâm sâu sắc tới vấn đề sinh thái, cảm hứng và ngòi bút chịu sự chi phối của thiên nhiên. Không gian mưa, bão, gió, tuyết, cây cối, rừng rậm, sông nước, đêm trăng... vừa được gợi tả cụ thể, sinh động, vừa ẩn dụ cho tâm trạng người cầm bút (bút pháp tả cảnh ngụ tình). Ngắm màn mưa bụi phủ thôn làng, Lee Saek thấy lòng nhẹ nhàn thanh tịnh, tức cảnh sinh tình đã hạ bút ngợi ca sự trong lành, tươi tốt của cảnh quê: *“Tế vũ mông mông ám tiểu thôn/ Dư hoa điểm điểm lạc không viên/ Nhàn cư thặng đắc du nhiên hứng/ Hữu khách khai môn khứ bế môn”* (Dịch thơ: *“Mưa bụi lẫn lẫn phủ xóm thôn/ Hoa rơi man mác quanh vườn không/ Nhàn cư lại được tùy ngẫu hứng/ Có khách mở cửa về cài song”*) (**Tiểu vũ**). Mưa trên bến đò cũng tác động mạnh vào giác quan nghệ sĩ của Nguyễn Trãi. Dưới ngòi bút thi nhân, khung cảnh mưa xuân rơi trên bến đò cũng thật lãng mạn, gợi cảm giác thanh bình: *“Độ đầu xuân thảo lục như yên/ Xuân vũ thêm lai thủy phách thiên/ Dĩ kính hoang lương hành khách thiếu/ Cô chu trấn nhật các sa miên”* (Dịch nghĩa: *“Cỏ xuân ở đầu bến đò, xanh biếc như khói/ Lại thêm mưa xuân nước tiếp ngang trời/ Đường đồng nội vắng tanh, ít người qua lại/ Ngày thường chiếc đò cô độc ghéch mái chèo lên bãi cát mà nằm yên”*) (**Trại đầu xuân độ**). “Đăng cao vọng viễn” (lên cao ngắm cảnh) trở thành tâm thức phổ biến của thi nhân thời trung đại ở cả Việt Nam và Hàn Quốc. “Đăng cao” là để tầm nhìn được rộng mở, quan sát vẻ đẹp nước non. Chọn đài Mãn Nguyệt (cung điện chính của triều đại Cao Ly) làm nơi ngắm cảnh, Hwang Jin-i bắt gặp khung cảnh thiên nhiên hoang sơ, đượm buồn trong khoảnh khắc hoàng hôn: *“Cô tự tiêu nhiên bạng ngự câu/ Tịch dương kiều mộc sử nhân sầu/ Yên hà lãnh lạc tàn tăng mộng/ Tuế nguyệt tranh vanh phá tháp đầu”* (Dịch thơ: *“Chùa cổ tiêu điều bên ngự câu/ Chiều buông cỏ thụ khiến ai sầu/ Khói mây lạnh lẽo sư tàn mộng/ Năm tháng chênh vênh tháp mé đầu”*) (**Mãn Nguyệt đài hoài cổ**). Nhiều thi nhân trung đại Việt Nam cũng chọn cách “đăng cao” để thưởng ngoạn cảnh sắc quê hương, tìm cảm giác bình yên, thanh thản trong tâm hồn sau những biến động dữ dội của cuộc sống. Thiên nhiên từ góc nhìn trên núi cao thật hùng vĩ, trù phú trong thơ Không Lộ Thiền sư: *“Trạch đắc long xà địa khả*

cư/ Dã tình chung nhật lạc vô dư/ Hữu thì trực thượng cô phong đỉnh/ Trường khiếu nhất thanh hàn thái hư” (Dịch nghĩa: “Chọn được kiểu đất long xà rất hợp, có thể ở được/ Tình quê suốt ngày vui không chán/ Có lúc lên thẳng đỉnh núi bơ vơ/ Kêu dài một tiếng, lạnh cả bầu trời”) (**Ngôn hoài**). Điểm gặp gỡ trong tư tưởng thi nhân ở Việt Nam và Hàn Quốc là chọn thiên nhiên làm chỗ dựa tinh thần, cảm giác nhàn tản, thoát tục khi tìm về với thiên nhiên. Viết về sinh thái, cảm xúc của thi nhân trung đại chủ yếu là ca ngợi, thán phục trước vẻ đẹp hoang sơ, nguyên thủy của thiên nhiên. Họ chưa phải băn khoăn, trăn trở, lo lắng về những nguy cơ sinh thái như các tác giả trong thời hiện tại. Bởi thiên nhiên thời trung đại chưa bị khai thác kiệt quệ, thậm chí là huỷ diệt bởi con người thực dụng.

Đều là chủ thể thẩm mỹ trong cảm quan của người nghệ sĩ, thế nhưng bức tranh thiên nhiên trong thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc lại có những nét khác biệt rõ rệt. Điều này xuất phát từ đặc trưng của vị trí địa lý, văn hoá, căn tính dân tộc của từng đất nước. Cùng tái hiện khung cảnh mùa thu - mùa thi vị nhất trong bốn mùa xuân, hạ, thu, đông, song những hình ảnh ước lệ của mùa thu trong văn học Việt Nam và văn học Hàn Quốc không giống nhau. Hình ảnh ước lệ *lá rụng* trong thơ thu viết bằng chữ Hán của Việt Nam là *lá vàng* lìa cành, trong khi thơ thu của các tác giả Hàn Quốc lại là *lá đỏ* rụng đầy. Những khu rừng “xứ sở kim chi” chuyển sang sắc đỏ khi thu về được Jeong Do Jeon quan sát và cảm nhận thật tinh tế: “*Thu vân mạc mạc tứ sơn không/ Lạc diệp vô thanh mãn địa hồng/ Lập mã khê khiếu vấn quy lộ/ Bất tri thân tại hoạ đồ trung*” (Dịch nghĩa: “Mây thu bằng lăng, núi hoang liêu/ Lá rơi không tiếng, phủ đỏ mặt đất/ Dừng ngựa bên cầu hỏi đường về/ Chẳng biết thân này cũng trong một bức tranh vẽ”) (**Phong Kim cư sĩ dã cư**). Cảnh thu trong thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam lại thấm đẫm hồn dân tộc, với những đặc trưng của đất nước nhiệt đới gió mùa. Trong thơ Nguyễn Du, mùa thu Việt Nam hiện ra với “tây phong”, “mộc diệp”, “hàn thiên”... Thu với sắc thái bằng lặng, mơ hồ, phảng phất nỗi buồn vụn vụn: “*Giang thượng tây phong mộc diệp hy/ Hàn thiên chung nhật tảo cao chi/ Kỳ trung tự hữu thanh thương điệu/ Bất thị sầu nhân bất hứa tri*” (Dịch nghĩa: “Gió tây thổi trên sông, lá cây thưa thớt/ Ve sầu bị lạnh suốt ngày kêu trên cành cao/ Trong tiếng ve kêu có điệu thanh thương/ Không phải người có nỗi buồn thì không phân biệt được”) (**Sơ thu cảm hứng 2**). Nếu “mộc diệp” là điểm nhấn trong bức tranh thu của Nguyễn Du, thì “lạc diệp” lại là hình ảnh chủ đạo của mùa thu trong thơ Nguyễn Trãi: “*Lữ xá tiêu tiêu tịch tác môn/ Vĩ ngâm tự thủ quả hoàng hôn/ Thu phong lạc diệp ki tình tứ/ Dạ vũ thanh đăng khách mộng hồn*” (Dịch nghĩa: “Quán khách tiêu điều treo chiếu làm cửa/ Ủ tay vào áo ngâm nga khẽ giọng trong buổi hoàng hôn/ Lá rụng trong gió thu gợi tình tứ/ Đêm mưa ánh đèn leo lét khiến khách thả hồn vào mộng”) (**Thu dạ khách cảm I**). Thật bất ngờ, hình ảnh người lữ khách xuất hiện giữa khung cảnh mùa thu bằng lặng êm đềm. Song, sự góp mặt của con người không làm cho mùa thu trong thơ Nguyễn Trãi thêm vui hơn. Mùa thu trong thơ chữ Hán ở Việt Nam và Hàn Quốc đều man mác nỗi sầu buồn vương vấn.

Có thể thấy, từ thời xa xưa, thiên nhiên đã trở thành một phần quan trọng không chỉ trong đời sống vật chất mà còn ở tinh thần, tâm hồn con người. Thi nhân trung đại nhìn thiên nhiên với tư cách chủ thể thẩm mỹ, tự thể hiện vẻ đẹp vốn có của nó. Chủ nghĩa sinh thái trung tâm trở thành căn tính của thi nhân. Thiên nhiên hùng vĩ, thơ

mộng, hoang sơ, nguyên thủy, tràn đầy sức sống hiện ra trong thơ chữ Hán. Ở đó chưa có sự tác động, tận diệt của con người.

2.2.2. Tình yêu thiên nhiên, sống hài hoà cùng thiên nhiên

Trần Thị Ánh Nguyệt cho rằng: *“Thiên nhiên cũng làm thanh lọc tâm hồn con người. Khi soi vào thiên nhiên, con người nhìn nhận lại, tự vấn lại mình”, “Thiên nhiên giúp con người nhìn lại mình, dừng lại lắng nghe tiếng nói từ tự nhiên để hiểu chính mình, tự suy xét để sống thanh thản nếu không sẽ đánh mất bản thân trong những đua chen vội vã của cõi người”* [5, tr.267]. Con người thời trung đại nhận thức rất rõ vai trò của thiên nhiên. Với họ, thiên nhiên như một người bạn tri kỷ, là nguồn cội, nơi để họ tìm về sau những bon chen, va vấp. Họ tìm được cảm giác thanh thản, khoáng đạt trong tâm hồn khi nương náu giữa tự nhiên. Hoà mình giữa không gian thiên nhiên, họ sẽ sống thật với bản ngã, tự nhiên chính là “nơi dựa” vững chắc của con người. Bởi lẽ đó, con người thời trung đại trân trọng thiên nhiên, bộc lộ tình yêu sinh thái và khát khao được sống hài hoà cùng thiên nhiên.

Thi nhân trung đại ở Việt Nam và Hàn Quốc thường tìm về thiên nhiên để lánh thân, tránh xa những bon chen, cảnh luồn cúi, những điều nhơ nhuốc, sự cảm dỗ của danh vọng tiền tài... - những thứ rất dễ khiến cho con người xa ngã, tha hoá, đánh mất chính mình. Từ quan về ở ẩn tại Côn Sơn (Chí Linh, Hải Dương), Nguyễn Trãi đã sống những tháng ngày hoà mình cùng thiên nhiên, ẩn dật giữa tự nhiên. Thiên nhiên trở thành nơi chõ che thân xác, xoa dịu và nuôi dưỡng tâm hồn của nhà thơ: *“Côn Sơn hữu tuyết/ Kỳ thanh lãnh lãnh nhiên/ Ngô dĩ vi cảm huyền/ Côn Sơn hữu thạch/ Vũ tẩy đài phôi bích/ Ngô dĩ vi đan tịch/ Nham trung hữu tùng/ Vạn lí thuỷ đồng đồng/ Ngô ư thị hồ yển tức kì trung/ Lâm trung hữu trúc/ Thiên mẫu án hàn lục/ Ngô ư thị hồ ngâm tiêu kỳ trúc/ Vấn quân hà bất quy khứ lai/ Bán sinh trần thổ trường giao cốc?”* (Dịch thơ: *“Côn Sơn suối chảy rì rầm/ Ta nghe như tiếng đàn cầm bên tai/ Côn Sơn có đá rêu phơi/ Ta ngồi trên đá như ngồi đệm êm/ Trong ghềnh thông mọc như nêm/ Tìm nơi bóng mát ta lên ta nằm/ Trong rừng có bóng trúc râm/ Dưới màu xanh mát ta ngâm thơ nhàn/ Về đi sao chẳng sớm toan/ Nửa đời vương bụi trần hoàn làm chi?”*) (**Côn Sơn ca**). Cùng cảnh ngộ với Nguyễn Trãi, Choi - Ji - Won thời Silla thống nhất cũng tìm về với tự nhiên, say sưa ngắm cảnh tỏ lòng: *“Sậu tuyết phiên sương thiên vạn trùng/ Vãng lai huyền vọng nhiếp tiền tung/ Kiến quân chung cánh năng hoài tín/ Tầm ngã xu thời tận phóng dung”* (Dịch thơ: *“Phơi sương đập tuyết ngàn vạn lớp/ Chưa tan đợt trước đã cuộn dòng/ Thủy chung ngọn sóng không sai hẹn/ Biếng nhác thân ta luống thẹn thùng”*) (**Triều lãng**). Hình ảnh kẻ sĩ núp mình dưới bóng thiên nhiên sau khi làm tròn sứ mệnh với nhân dân, đất nước hoặc ẩn dật giữa thiên nhiên khi gặp những biến cố trong cuộc đời, muốn lần tránh, phổ biến trong thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc. Song, kẻ sĩ ấy chỉ “nhân thân” chứ không “nhân tâm”, mặc dù sống giữa chốn thiên nhiên hoang sơ, yên bình nhưng vẫn canh cánh nỗi lo cho nhân dân, đất nước. Thiên nhiên chỉ bầu bạn, chữa lành tâm hồn của kẻ sĩ chứ không thể khiến họ quên hẳn việc đời. Về ở ẩn, Choi Ji Won vẫn thấy trong lòng có “tức ba lan” (sóng phun tràn): *“Hồi thân điệu ty lộng kim hoàn/ Nguyệt chuyển tinh phù mãn nhãn khan/ Tung hữu Nghi Liêu na thắng thử?/ Định tri kinh hải tức ba lan”* (Dịch thơ: *“Xoay thân, tay múa, vẩy chuông vàng/ Sao thừa, trăng chéch, ngắm mê man/ Nghi Liêu dẫu*

có, nào hơn thế?/ Đâu biết trùng khơi lặng sóng vang”). Nỗi lòng của Choi Ji Won có nét tương đồng với tấm lòng “ưu ái” của thi nhân Nguyễn Trãi: “*Không hoa huyễn nhãn miên tiêu lộc/ Tục cảnh kinh tâm suyễn nguyệt ngư/ Ải ốc thâm kham độ lão/ Thương sinh tại niệm độc tiên ưu*” (Dịch nghĩa: “*Hoa mắt tưởng chiêm bao thấy lá chuối giấu con ngư/ Nhìn cảnh tục lòng sợ như trâu sợ trắng thờ phỉ phào/ Mái nhà nhỏ nương mình có thể qua tuổi già/ Vì dân đen luôn luôn để dạ lo trước cho họ*”) (**Mạn hứng I - kỳ 2**). Việc xa lánh chốn quan trường, tìm về quê nhà mà ẩn dật chẳng những cho thấy khát vọng được gắn bó với thiên nhiên, sống hài hoà cùng tự nhiên mà còn khẳng định vẻ đẹp phẩm chất, nhân cách của thi nhân thời trung đại.

Thiên nhiên thanh lọc tâm hồn, là bầu không gian chở che cho con người, là nơi để con người soi mình, tìm thấy những giá trị Chân - Thiện - Mỹ, đánh thức cảm xúc thẩm mỹ và cảm hứng sáng tác của thi nhân. Bởi vậy, trước thiên nhiên, con người bộc lộ tình yêu thiết tha, say sưa trước từng cảnh sắc. Tình yêu thiên nhiên trong thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc được thể hiện qua sự quan sát tinh tế, tâm hồn nhạy cảm của người nghệ sĩ trước cảnh vật, nhận ra những chuyển biến tinh vi của đất trời, cỏ cây, mây gió... Nguyễn Bình Khiêm sử dụng những tín hiệu ước lệ (hoa sen, tiếng ve) để gọi tả mùa hạ ở làng quê Trung Tân. Thế nhưng “Bạch Vân cư sĩ” không miêu tả hoa sen từ việc quan sát (thị giác) mà cảm nhận làn hương sen thơm ngát lan toả trong ngọn gió mùa hè bằng khứu giác. Hương sen nhẹ nhàng, thanh tao, chạm vào tâm hồn thi nhân từ xa: “*Nhật trường Tân quán tiểu song minh/ Phong nạp hà hương viễn ích thanh/ Vô hạn ngâm tình thủy hội đắc/ Tịch dương lâu thượng văn thiên thanh*” (Dịch nghĩa: “*Ngày dài ở quán Trung Tân cửa sổ nhỏ sáng sủa/ Gió đem hương sen, càng xa càng mát/ Tình thơ vô hạn, ai là người hiểu được/ Chiều tà, trên lầu, tiếng ve muôn màng vang lên*”) (**Hạ cảnh**). Nhà thơ Nguyễn Du lại nghe được “thu nhập” (tiếng thu) - âm vọng của mùa thu ở thời điểm chuyển mùa, chứng tỏ một tâm hồn nhạy cảm, sự tinh tế của thi nhân: “*Hốt kinh lão cảnh kim triêu thị/ Hà xứ thu thanh tác dạ văn/ Tự sản bạch đầu khiếm thu nhập/ Mãn đình hoàng diệp lạc phân phân*” (Dịch nghĩa: “*Sáng hôm nay chợt thấy cảnh già mà kinh/ Đêm qua nghe tiếng thu ở nơi nào nổi dậy/ Cười mình đầu đã bạc mà thiếu tài thu xếp/ Đầy sân lá vàng rụng bởi bởi*”) (**Thu nhật ký hứng**). Những thi nhân Hàn Quốc thời trung đại cũng cảm nhận thiên nhiên thật độc đáo. Trong khoảnh khắc tiễn người thương lên đường, Jeong Ji - Sang nhận ra sự chuyển màu của sóng nước trên sông Đại Đồng khi nước mắt người rơi xuống: “*Vũ tiết trường đề thảo sắc đa/ Tống quân Nam phổ động bi ca/ Đại Đồng giang thủy hà thời tận/ Biệt lệ niên niên thêm lục ba*” (Dịch thơ: “*Mưa tạnh đề dài cỏ thướt tha/ Bến Nam tiễn biệt vọng bi ca/ Đại Đồng sông nước bao giờ cạn/ Biếc sóng vì bao giọt lệ sa*”) (**Tống nhân**). Điểm gặp gỡ giữa **Tống nhân** của Jeong Ji - Sang và **Hoàng Hạc lâu tống Mạnh Hạo Nhiên chi Quảng Lăng** của Lý Bạch (Thời Đường, Trung Quốc) nằm ở đề tài “tống biệt” (đưa tiễn), thể thơ thất ngôn tứ tuyệt và cảnh vật trên dòng sông. Song, nếu thơ Lý Bạch có “yên hoa” (hoa khói) bằng lăng trên sông khiến cảnh vật thêm mơ hồ, hư thực lẫn lộn; thì thơ Jeong Ji - Sang lại là “lục ba” (sóng biếc), dòng sông vì thế mà long lanh, trong sáng trong khoảnh khắc tiễn biệt người đi. Jeong Ji - Sang được xem là “thánh thủ” về tả cảnh trong văn học cổ điển Hàn Quốc. Ngắm nhìn cây chuối - một loài cây quen thuộc, gắn liền với đời sống của người dân lao động, vốn không phải là hình ảnh ước lệ, tượng trưng hoặc mang vẻ đẹp

kiêu sa, đài các như tùng, cúc, trúc, mai, thi sĩ Jingak Hyesim đề thơ: “*Tâm trù lục lạc chúc vô yên/ Diệp triển lam sam tự dục vũ/ Thử thị thi nhân tự nhĩn khan/ Bất như hoàn ngã ba tiêu thụ*” (Dịch thơ: “*Rút ruột thành nền xanh không khói/ Trãi lá lam tay áo mùa may/ Mắt say thi sĩ nhìn ra vậy/ Chỉ bằng trả lại chỉ là cây*”) (**Ba tiêu**). Thời trung đại, ở Việt Nam, Nguyễn Trãi cũng có bài thơ **Ba tiêu** (thơ Nôm) với hình tượng chính là cây chuối như thi phẩm của Jingak Hyesim. Cái hay của cả hai thi sĩ này là từ hình ảnh cây chuối ở làng quê đã liên tưởng đến “lục lạc vô yên” (cây nền xanh không khói), “tình thư một bức”. Thiên nhiên đã nhẹ nhàng đi vào thơ chữ Hán của các tác giả, từ nhỏ bé đến cao rộng, từ mộc mạc, gần gũi, bình dị, gắn liền với đời sống nhân dân lao động đến kiêu sa, quý phái, mang tính ước lệ, tượng trưng.

Phải khẳng định rằng, vào thời kỳ trung đại, con người đã sống hài hoà với thiên nhiên, trân trọng sinh thái, chưa tác động nhiều vào tự nhiên. Mặt khác, ở giai đoạn này, đô thị hoá, công nghiệp hoá, cơ giới hoá chưa xuất hiện làm đảo lộn thế giới. Nếu từ đầu thế kỷ XX cho đến nay (đặc biệt là từ những năm đầu thế kỷ XXI đến thời điểm hiện tại), “*với niềm tin thái quá vào vị trí chủ thể, tư duy nhị nguyên khiến con người từng bước gây nên những bất công sinh thái, bất công xã hội*” [6, tr.203-204]; thì ở thời kỳ trước đó, thiên nhiên vẫn giữ nguyên dạng hoang sơ, trù phú và cách đối xử của con người với thiên nhiên rất văn minh. Thiên nhiên nằm ở vị trí trung tâm, còn con người thì lẫn khuất, ẩn náu dưới bóng của tự nhiên. Quan niệm đó, một thời gian dài đã bị phá vỡ, trong cảm thức của loài người, Trái Đất - từ trung tâm - đã dịch chuyển ra ngoại biên, con người đã dần thay thế vị trí của Trái Đất. Mãi sau này, khi nhận thức sự biến tính dữ dội của môi trường, con người mới trở về, băn khoăn, gấp rút đưa Trái Đất trở về vị trí ban đầu của nó.

3. Kết luận

Đọc thơ chữ Hán của các tác giả Việt Nam và Hàn Quốc từ lý thuyết phê bình sinh thái, có thể nhận ra thế giới tự nhiên hiện hữu với tư cách chủ thể thẩm mỹ trong tác phẩm, đồng thời là sự hoà hợp, gắn kết chặt chẽ giữa con người với thiên nhiên, ước vọng được hoà mình vào tự nhiên, sống hoà hợp với môi trường sinh thái. Thiên nhiên trong thơ chữ Hán của Việt Nam và Hàn Quốc hiện lên tươi đẹp, trù phú, tràn đầy sức sống, là nơi mà con người nỗ lực tìm về, nương náu, lánh tránh trước những biến động dữ dội của lịch sử và thăng trầm của xã hội. Thơ chữ Hán có những đóng góp quan trọng cho văn học cổ điển của Việt Nam và Hàn Quốc, góp phần làm phong phú diện mạo văn chương của hai quốc gia này. Sự có mặt của thơ chữ Hán ở Việt Nam và Hàn Quốc có căn nguyên từ Trung Hoa - đất nước đã ảnh hưởng đến văn hoá truyền thống các nước khu vực Đông Á. Thực tế, không chỉ có Việt Nam và Hàn Quốc mới hình thành bộ phận văn học chữ Hán mà những quốc gia lân cận thuộc Đông Á cũng tồn tại bộ phận văn học này, tiêu biểu là Triều Tiên, Nhật Bản, đặc biệt là Trung Quốc. Sự ảnh hưởng của văn hoá Trung Hoa vô tình hình thành nên văn học chữ Hán ở các quốc gia Đông Á, đồng thời tạo được sợi dây liên kết nền văn học chữ Hán từng đất nước Đông Á với nhau, mang tính giao thoa, ảnh hưởng qua lại. Tuy vậy, phải khẳng định rằng, dù chịu sự ảnh hưởng văn hoá truyền thống Trung Hoa, đặc biệt là sử dụng chữ Hán để sáng tác văn học, song văn chương chữ Hán ở mỗi quốc gia vẫn phản ánh đậm nét căn tính dân tộc, mang những đặc trưng riêng. Theo

thời gian, bộ phận văn học chữ Hán ở Việt Nam và Hàn Quốc nói riêng, các nước Đông Á nói riêng không hề biến suy mà vẫn giữ vững vị trí của nó trong nền văn học nước nhà.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Cheryll Glotfety (1996), “*Introduction: Literary Studies in an Age of Enviromental Crisis*”, trong Cheryll Glotfety and Harold Fromm (eds), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, University of Georgia Press, xv-xxxvii.
- [2] Nguyễn Thị Tịnh Thy (2017), *Rừng khô, suối cạn, biển độc... và văn chương - Phê bình sinh thái*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [3] William Howarth (1996), “*Some Principles of Ecocriticism*”, trong Cheryll Glotfety and Harold Fromm (eds), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, University of Georgia Press, lxix.
- [4] Lê Trí Viễn (2001), *Đặc trưng văn học trung đại Việt Nam*, NXB Văn nghệ Thành phố Hồ Chí Minh.
- [5] Trần Thị Ánh Nguyệt - Lê Lưu Oanh (2016), *Con người và tự nhiên trong văn xuôi Việt Nam sau năm 1975 từ góc nhìn phê bình sinh thái*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [6] Bùi Thanh Truyền (2018), *Phê bình sinh thái Văn xuôi Nam Bộ*, NXB Văn hoá Văn nghệ, Thành phố Hồ Chí Minh.
- [7] Nguyễn Thị Bích Đào (2023), “*Phác thảo diện mạo Hán thi Hàn Quốc*”, trong *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc tế Việt - Hàn 2023 (Việt Nam - Hàn Quốc 30 năm hợp tác, phát triển)*, Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh - Đại học Daegu (Hàn Quốc), 39-47.

ECOLOGICAL ISSUES IN CHINESE POETRY OF VIETNAM AND KOREA

PHAM KHANH DUY

Union of Literary and Art Associations in Can Tho City

Abstract: *Ecocriticism is a literary research direction that has developed in Vietnam in recent years, with the task of pointing out the relationship between literature and ecology, contributing to environmental protection, and pointing out ecological risks. Reading Chinese poetry of Vietnam and Korea, we realize that ecological consciousness has dominated the thoughts and pens of the authors. In medieval Chinese poetry in Vietnam and Korea, nature appears beautiful and rich. People have a love for nature and the desire to live in harmony with nature. The article uses a number of research methods, such as statistics (classification), analysis (synthesis), and especially comparison. On the basis of the research, it can be affirmed that since the Middle Ages, authors have been interested in ecological issues; at the same time, we can see the meeting point in the Chinese poetry of Vietnam and Korea, two countries located in the East Asia region.*

Keywords: *Chinese poetry, ecocriticism, nature, Vietnam, Korea.*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY SÁNG TẠO CHO HỌC SINH LỚP 5 TRONG DẠY HỌC CHỦ ĐỀ HÌNH HỌC TRỰC QUAN

Lê Mạnh Hà¹, Phạm Thị Nguyệt²

Tóm tắt: Trong dạy học toán, một trong những nhiệm vụ chính của người giáo viên (GV) là rèn luyện và phát triển tư duy cho học sinh (HS). Từ đó, HS có được kỹ năng quan trọng cho việc học tập, giúp ích cho quá trình khám phá tri thức trong môn toán cũng như các môn học khác. Phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh lớp 5 là một trong những nhiệm vụ quan trọng của dạy học theo định hướng phát triển năng lực. Thông qua quá trình nghiên cứu thực tiễn dạy học chủ đề hình học trực quan ở lớp 5 và trên cơ sở nghiên cứu các đặc trưng của tư duy sáng tạo, bài viết đề xuất một số tiếp cận sư phạm nhằm hình thành và phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho học sinh lớp 5 trong dạy học chủ đề hình học trực quan; qua đó giúp các em bộc lộ năng khiếu, niềm yêu thích, say mê học toán đồng thời tạo điều kiện cho các em hình thành và phát triển nhân cách toàn diện.

Từ khóa: Dạy học hình học trực quan, tư duy sáng tạo, biện pháp, tiểu học.

1. Mở đầu

Giáo dục và đào tạo (GDĐT) luôn được coi là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân. Đầu tư cho giáo dục là đầu tư phát triển, được ưu tiên đi trước trong các chương trình, kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội.

Năm 2018, Bộ GDĐT đã ban hành và hiện nay đang triển khai Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể cũng như chương trình các môn học trong chương trình giáo dục phổ thông mới [1]. Chương trình phổ thông mới thay đổi căn bản cách tiếp cận từ “theo nội dung” sang theo hướng “phát triển năng lực và phẩm chất”, dạy học “tích hợp” ở cấp dưới, dạy “phân hóa” ở cấp trên, tăng cường các môn tự chọn.

Trong Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) mới, Toán là môn học bắt buộc từ lớp 1 đến lớp 12. Nội dung Giáo dục (GD) Toán học được phân chia theo hai giai đoạn: GD cơ bản và GD định hướng nghề nghiệp. Chương trình môn Toán trong cả hai giai đoạn có cấu trúc tuyến tính kết hợp với “đồng tâm xoáy ốc”, xoay quanh và tích hợp ba mạch kiến thức: Số, Đại số và một số yếu tố Giải tích; Hình học và Đo lường; Thống kê và Xác suất.

Giáo dục toán học góp phần hình thành và phát triển cho học sinh (HS) những phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và năng lực toán học với các thành tố cốt lõi là: năng lực tư duy và lập luận toán học, năng lực mô hình hóa toán học, năng lực giải quyết vấn đề toán học, năng lực giao tiếp toán học, năng lực sử dụng các công cụ và phương tiện học toán; phát triển kiến thức, kỹ năng then chốt và tạo cơ hội để học sinh được trải nghiệm, áp dụng toán học vào đời sống thực tiễn.

1. Tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

2. Trường Tiểu học An Hào, Biên Hòa, Đồng Nai

Nội dung môn Toán ở tiểu học được chia thành ba mạch kiến thức, đó là: Số và phép tính, Hình học và đo lường, Thống kê và xác suất. Trong các mạch kiến thức đó, hình học là yếu tố quan trọng góp phần phát triển năng lực tưởng tượng, năng lực tư duy sáng tạo (TDST) của học sinh, hỗ trợ học sinh trong các môn học có liên quan. Hình học hình thành cho học sinh từ những khái niệm cơ bản đến trừu tượng. Các kiến thức hình học hỗ trợ giải quyết được những vấn đề cơ bản thường gặp trong đời sống.

Học sinh các lớp cuối cấp tiểu học tư duy (TD) trừu tượng đã bắt đầu phát triển, khả năng ngôn ngữ của học sinh cũng tốt hơn. Vì vậy, bên cạnh việc trang bị cho học sinh kiến thức thì việc rèn cách suy nghĩ, cách giải quyết vấn đề, hình thành và phát triển tư duy sáng tạo cần được quan tâm trong dạy học nói chung, dạy học môn Toán nói riêng.

Đối với HS lớp 5, HS đã bước đầu có thể thực hiện một số thao tác tư duy với độ phức tạp cao, có khả năng bước đầu nhận thức được một số quy luật toán học. Do vậy, việc rèn luyện, bồi dưỡng các thao tác tư duy là cần thiết, giúp các em những bước đi đầu tiên, cơ bản trong quá trình nhận thức thế giới khách quan ngày càng bản chất hơn. Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu về vấn đề phát triển năng lực tư duy sáng tạo cho HS lớp 5 trong dạy học chủ đề hình học trực quan.

2. Nội dung

2.1. Tư duy sáng tạo

Theo từ điển triết học, sáng tạo là quá trình hoạt động của con người tạo ra những giá trị vật chất, tinh thần, mới về chất. Các loại hình sáng tạo được xác định bởi đặc trưng nghề nghiệp như khoa học, kỹ thuật, văn học nghệ thuật, tổ chức, quân sự... Có thể nói sáng tạo có mặt trong mọi lĩnh vực của thế giới vật chất và tinh thần. Tư duy sáng tạo là loại hình tư duy đặc biệt, là một quá trình độc đáo, không chỉ là thao tác với những thông tin đã biết theo con đường logic hay lấy ra từ trí nhớ. Khái niệm “sáng tạo” hay “TDST” đã được các nhà nghiên cứu đưa ra, dưới nhiều quan điểm khác nhau. Theo Nguyễn Cảnh Toàn [7], sáng tạo có nghĩa là tạo ra giá trị mới, giá trị mới đó có ích hay có hại là tùy theo quan điểm người sử dụng và đối tượng nhận hiệu quả của việc sử dụng. Ở đây, ta luôn coi giá trị mới là có ích cho đối tượng nhận hiệu quả của việc sử dụng. Người có óc sáng tạo là người có kinh nghiệm về phát hiện và giải quyết vấn đề đặt ra. Theo Nguyễn Bá Kim [6], tính linh hoạt, tính độc lập và tính phê phán là những điều kiện cần thiết của TDST, là những đặc điểm về các mặt khác nhau của TDST; tính sáng tạo của tư duy thể hiện rõ nét ở khả năng tạo ra cái mới, phát hiện, tìm ra hướng đi mới. Lê Hải Yến [3] cho rằng TDST hay tư duy khám phá là loại tư duy mở, phi logic, có quan hệ chặt chẽ với tư duy phê phán hay tư duy lập luận logic trong tìm kiếm giải pháp giải quyết vấn đề.

Từ các quan niệm về TDST, chúng tôi nhận thấy mặc dù sáng tạo được giải thích ở các góc độ khác nhau nhưng các tác giả đều thống nhất cho rằng: TDST là một thuộc tính, một phẩm chất trí tuệ đặc biệt của con người; hoạt động sáng tạo diễn ra ở mọi nơi, mọi lúc, mọi lĩnh vực; bản chất của sáng tạo là con người tìm ra cái mới, cái độc đáo và có giá trị xã hội. Đây là một điểm chung mà các tác giả đều nhấn mạnh nhưng được nhìn dưới nhiều góc độ khác nhau, có tác giả quan tâm đến cái mới của sản phẩm hoạt động, có tác giả lại quan tâm đến cách thức, đến quá trình tạo ra cái mới đó. Song cái mới cũng có nhiều mức độ, có cái mới đối với toàn xã hội, có cái mới chỉ đối với bản thân người tạo

ra nó. Điểm chung nữa ở các tác giả là đều nhấn mạnh đến ý nghĩa xã hội của sản phẩm sáng tạo. Tóm lại, bản chất của TDST là con người phát hiện ra vấn đề mới, tìm hướng đi mới, cách giải quyết mới để tạo ra kết quả mới có ý nghĩa nhất định.

2.2. Các đặc trưng cơ bản của tư duy sáng tạo

Trong dân gian đã có nhiều câu nói về tính chất, đặc điểm, cách thức của sáng tạo, nhưng chung quy lại đều thể hiện các đặc trưng của TDST, chẳng hạn như: “tùy cơ ứng biến”, “trống khoan múa khoan, trống mau múa mau”,...

Trong nghiên cứu về TDST, đã có nhiều quan niệm về các đặc trưng (thuộc tính) của TDST. Các quan niệm đều tập trung cho rằng tính linh hoạt, tính thuần thực, tính độc đáo, tính nhạy cảm vấn đề, tính phê phán, tính độc lập, tính chi tiết, khả năng giải quyết vấn đề theo cách mới là những đặc trưng của TDST.

Khi nghiên cứu về TDST, Guilford J.P.[3], nhà tâm lý học Mỹ cho rằng TDST có các đặc trưng: mềm dẻo, linh hoạt (flexibility), nhuần nhuyễn (fluency), độc đáo (originality). Theo Guilford J.P., TDST về bản chất là tìm kiếm và thể hiện những phương pháp lôgic trong tình huống có vấn đề, tìm kiếm những phương pháp khác nhau và mới của việc giải quyết vấn đề, giải quyết nhiệm vụ. Do đó sáng tạo là một thuộc tính của TD, là một phẩm chất của quá trình TD. Ông cũng khẳng định năng khiếu sáng tạo có sẵn ở các mức độ biến thiên ở mọi cá thể bình thường, tức là mọi người đều có khả năng sáng tạo. Đồng thời cho rằng quá trình sáng tạo có thể tái tạo tự giác, nghĩa là có thể dạy và học được khả năng sáng tạo. Trong nghiên cứu này, chúng tôi thống nhất với quan điểm của các nhà nghiên cứu tâm lý học kinh điển như Guilford J.P., Torrance P. E. [3, 10] về các đặc trưng cơ bản của TDST như sau:

2.2.1. Tính mềm dẻo, linh hoạt (flexibility)

Tính mềm dẻo là khả năng dễ dàng chuyển từ hoạt động trí tuệ này sang hoạt động trí tuệ khác. Đó là năng lực chuyển dịch dễ dàng nhanh chóng trật tự của hệ thống tri thức, xây dựng phương pháp tư duy mới, tạo ra sự vật mới trong mối liên hệ mới,...dễ dàng thay đổi các thái độ đã cố hữu trong hoạt động trí tuệ của con người.

Có thể thấy rằng tính mềm dẻo, linh hoạt của TD có những đặc điểm sau:

- + Dễ dàng chuyển từ hoạt động trí tuệ này sang hoạt động trí tuệ khác; dễ dàng chuyển từ giải pháp này sang giải pháp khác;
- + Điều chỉnh kịp thời hướng suy nghĩ nếu gặp trở ngại;
- + Suy nghĩ không rập khuôn, không áp dụng một cách máy móc những tri thức, kinh nghiệm, kỹ năng đã có vào trong những điều kiện, hoàn cảnh mới trong đó có những yếu tố đã thay đổi;
- + Có khả năng thoát khỏi ảnh hưởng kìm hãm của những kinh nghiệm, phương pháp, cách thức suy nghĩ đã có;
- + Nhận ra vấn đề mới trong điều kiện đã quen thuộc, nhìn thấy chức năng mới của đối tượng đã quen biết.

2.2.2. Tính nhuần nhuyễn (fluency)

Tính nhuần nhuyễn thể hiện khả năng làm chủ tư duy, làm chủ kiến thức, kỹ năng và thể hiện tính đa dạng của các cách xử lý khi giải quyết vấn đề. Đó chính là năng lực tạo

ra một cách nhanh chóng sự tổ hợp giữa các yếu tố riêng lẻ của tình huống, hoàn cảnh, đưa ra giả thuyết về ý tưởng mới. Nó được đặc trưng bởi khả năng tạo ra một số lượng nhất định các ý tưởng.

Tính nhuần nhuyễn của TD thể hiện ở các đặc trưng sau:

- + Khả năng xem xét đối tượng dưới nhiều khía cạnh khác nhau; có cái nhìn đa chiều, toàn diện đối với một vấn đề;
- + Khả năng tìm được nhiều giải pháp trên nhiều góc độ và nhiều tình huống khác nhau;
- + Khả năng tìm được nhiều giải pháp cho một vấn đề từ đó sàng lọc các giải pháp để chọn được giải pháp tối ưu.

2.2.3. Tính độc đáo (originality)

Tính độc đáo là khả năng tìm kiếm và quyết định phương thức lạ và duy nhất.

Tính độc đáo được đặc trưng bởi các khả năng sau:

- + Khả năng tìm ra những liên tưởng và kết hợp mới;
- + Khả năng tìm ra các mối liên hệ trong những sự kiện bên ngoài tưởng như không có quan hệ với nhau;
- + Khả năng tìm ra những giải pháp lạ tuy đã biết những giải pháp khác.

Các đặc trưng trên của TDST không tách rời nhau mà chúng có liên hệ mật thiết với nhau, bổ sung cho nhau, trong đó tính độc đáo được cho là quan trọng nhất trong biểu đạt sáng tạo, tính nhạy cảm vấn đề đi liền với cơ chế xuất hiện sáng tạo. Tính mềm dẻo, thuần thực là cơ sở để có thể đạt được tính độc đáo, tính nhạy cảm, tính chi tiết và hoàn thiện.

Theo G. Polya [8], năng lực sáng tạo của học sinh thường được thể hiện như sau:

- Tò mò và hứng thú với những điều mới lạ: Đối với những học sinh có tư duy tốt, đặc biệt là tư duy sáng tạo thì sự tò mò của các em là rất lớn. Các em không bằng lòng với những điều đã biết mà luôn luôn tìm tòi và muốn tự mình phát hiện ra được những điều mới.

- Luôn luôn có nhu cầu khám phá, giải quyết vấn đề bằng nhiều cách khác nhau và chọn ra cách giải quyết tối ưu: Mỗi vấn đề, mỗi bài toán thường có nhiều cách giải quyết khác nhau, học sinh có tư duy sáng tạo thường không theo cách giải quyết đơn giản nhất mà luôn luôn đi tìm cách giải quyết hay nhất, trong quá trình đó, các em sẽ tìm được nhiều cách giải quyết và lựa chọn cách giải quyết tối ưu.

- Có khả năng phân tích, tổng hợp, đặc biệt hoá, khái quát hóa, tương tự. Đó là những thao tác tư duy, đồng thời là các phương pháp suy nghĩ cơ bản trong sáng tạo toán học.

Từ những đặc trưng trên, có thể khái quát TDST của học sinh tiểu học được biểu hiện bằng các khả năng cụ thể sau:

1) Có khả năng vận dụng một cách thành thạo các kiến thức, kỹ năng, phương pháp đã biết vào một tình huống mới;

2) Có khả năng phối hợp nhiều hình thức, biện pháp khác nhau để giải quyết cùng một vấn đề;

3) Có khả năng nhìn nhận các đối tượng dưới các khía cạnh khác nhau để tìm ra cách giải quyết hợp lý;

4) Có khả năng tìm được nhiều cách giải khác nhau cho cùng một bài toán;

5) Có khả năng phát hiện, đề xuất cái mới từ một vấn đề quen thuộc;

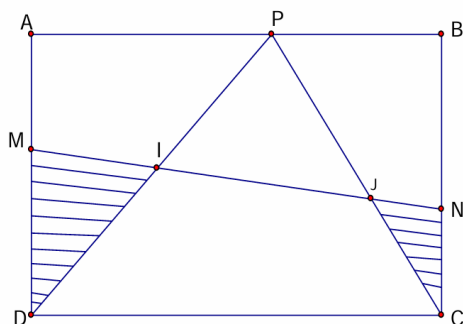
6) Có khả năng tìm ra cách giải độc đáo, sáng tạo đối với bài toán đã cho.

2.3. Biện pháp phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh lớp 5 trong dạy học chủ đề hình học trực quan

2.3.1. Rèn luyện cho học sinh nhìn bài toán dưới nhiều khía cạnh khác nhau

Ví dụ 1: Giải bài toán sau

Cho hình chữ nhật ABCD. Trên các cạnh AD và BC ta lấy 2 điểm M, N sao cho $AM = CN$; P là một điểm bất kỳ trên cạnh AB, PC và PD lần lượt cắt MN tại I và J. So sánh diện tích tam giác PIJ với tổng diện tích của hai hình tam giác ICN và JDM.



Yêu cầu của bài toán này là so sánh diện tích tam giác PIJ với tổng diện tích của hai hình tam giác ICN và JDM. Vì vậy, GV cần hướng dẫn HS xét trường hợp đặc biệt của bài toán khi P, M, N lần lượt là trung điểm của AB, AD, BC. Trong trường hợp đó dễ dàng thấy rằng diện tích tam giác PIJ bằng tổng diện tích của hai hình tam giác ICN và JDM. Nhờ đó mà cụ thể hóa yêu cầu của bài toán là: chứng tỏ rằng diện tích tam giác PIJ bằng tổng diện tích của hai hình tam giác IDM và JCN. Đồng thời, GV sử dụng hình vẽ hướng dẫn HS quan sát, nhận xét để chỉ ra rằng: Khi ghép hình tam giác PIJ ghép với hình tứ giác IJCD sẽ thành hình tam giác PCD. Hai hình tam giác IDM và JNC ghép với hình tứ giác IJCD sẽ thành hình thang NCDM. Do đó, việc chứng tỏ diện tích tam giác PIJ bằng tổng diện tích của hai hình tam giác IDM và JCN được quy về chứng tỏ rằng diện tích tam giác PCD bằng diện tích hình thang NCDM.

Ta có: Diện tích hình tam giác PCD là: $DC \times PH : 2 = DC \times AD : 2$

Diện tích hình thang NCDM là: $(MD + NC) \times DC : 2 = AD \times DC : 2$

Suy ra diện tích hình tam giác PCD bằng tổng diện tích của hai hình tam giác IDM và JCN.

2.3.2. Rèn luyện cho học sinh vận dụng các thao tác tư duy cơ bản một cách mềm dẻo và linh hoạt trong giải toán hình học để từ đó tìm ra nhiều cách giải khác nhau

Theo các nhà tâm lý học, việc hình thành và phát triển tư duy không chỉ dừng lại ở các thao tác tư duy cơ bản mà là ở các phẩm chất trí tuệ, thể hiện ở tính linh hoạt và tính độc lập. Chính hai đặc tính này là nền tảng tạo nên tính sáng tạo. Vì vậy, trong dạy học toán ngay từ cấp Tiểu học, nên chú ý tập luyện cho HS năng lực sáng tạo, hình thành ở mỗi HS ý thức rằng: sau khi giải xong bài toán theo một cách, không nên tự bằng lòng với cách giải đó mà nên tìm hiểu xem còn có cách giải nào khác không? Cũng có thể đưa ra bài toán khác nhờ xét một khía cạnh nào đó của bài toán vừa giải. Việc làm này không

chỉ thực hiện khi giải bài tập mà ngay khi hình thành kiến thức mới GV nên tổ chức cho HS được tìm tòi khám phá kiến thức mới cần học bằng nhiều cách khác nhau. Hình thành một thói quen khi tiếp cận với một bài toán mới HS luôn nghĩ đến nhiều hướng giải quyết khác nhau.

Ví dụ 2: Dạy bài “Diện tích hình tam giác” (Toán 5). Trước hết, GV có thể yêu cầu HS nhắc lại một số kiến thức có liên quan:

- Nếu hình P được tạo thành bởi hai hình M và N (không có điểm trong chung) thì diện tích hình P bằng tổng diện tích của hai hình M và N.

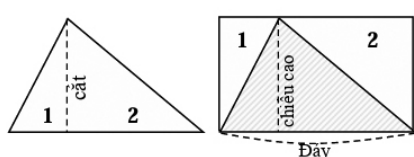
- Cắt và ghép một hình tam giác để thành một hình chữ nhật.

- Công thức diện tích hình chữ nhật, diện tích hình bình hành.

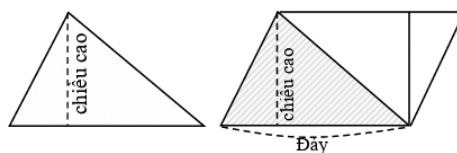
Trên cơ sở đó GV hướng dẫn HS đi tìm quy tắc tính diện tích hình tam giác dựa trên các mô hình sau:

Cách 1: Hướng dẫn HS dùng hai hình tam giác bằng nhau, cắt một trong hai hình đó thành hai mảnh theo chiều cao rồi ghép (cả ba mảnh) lại để được một hình chữ nhật (hình vẽ). Hình chữ nhật này có chiều dài bằng độ dài cạnh đáy, chiều rộng bằng chiều cao hình tam giác. Dựa vào hình chữ nhật đã biết cách tính diện tích, GV hướng dẫn HS phát hiện ra công thức tính diện tích hình tam giác. Diện tích hình chữ nhật là: $S = a \times h$.

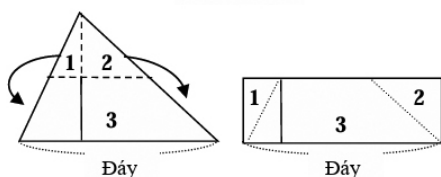
Diện tích hình tam giác bằng một nửa diện tích hình chữ nhật. Vậy diện tích hình tam giác là: $S = \frac{a \times h}{2}$ (với a là độ dài đáy, h là chiều cao của tam giác).



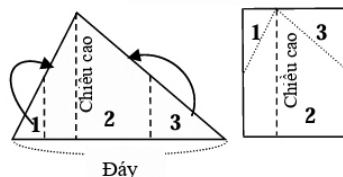
Cách 1.



Cách 2.



Cách 3.



Cách 4.

Cách 2: Hướng dẫn HS ghép hai hình tam giác (như hình vẽ) để được một hình hình bình hành. Sau đó, dựa vào diện tích hình bình hành đã học ở lớp 4, hướng dẫn HS rút ra công thức tính diện tích hình tam giác.

Diện tích hình bình hành là: $S = a \times h$

Diện tích hình tam giác bằng một nửa diện tích hình bình hành. Vậy diện tích hình tam giác là: $S = \frac{a \times h}{2}$ (với a là độ dài đáy, h là chiều cao của tam giác).

Cách 3: Hướng dẫn HS cắt tấm bìa hình tam giác theo nét (...) thành ba mảnh 1, 2 và 3. Ghép ba mảnh lại để được một hình chữ nhật (như hình vẽ). Lúc đó ta được một hình chữ nhật có chiều dài bằng cạnh đáy của hình tam giác, chiều rộng bằng một nửa chiều cao của

tam giác ban đầu. Diện tích hình chữ nhật là: $S = a \times \frac{h}{2}$. Vậy diện tích tam giác bằng diện tích hình chữ nhật. Tức là: $S = \frac{a \times h}{2}$ (với a là đáy, h là chiều cao của tam giác).

Cách 4: Tương tự cách 3 (xem hình vẽ). Lúc đó ta được một hình chữ nhật có chiều dài bằng chiều cao của hình tam giác, chiều rộng bằng một nửa độ dài cạnh đáy của tam giác ban đầu. Diện tích hình chữ nhật là: $S = \frac{a}{2} \times h$. Vậy diện tích tam giác bằng diện tích hình chữ nhật. Tức là: $S = \frac{a \times h}{2}$ (với a là độ dài đáy, h là chiều cao của tam giác).

Từ đó HS phát biểu quy tắc tính diện tích hình tam giác. Với cách làm như vậy GV đã giúp HS tự tìm ra quy tắc tính diện tích hình tam giác bằng nhiều cách khác nhau, qua đó không chỉ rèn luyện cho học sinh các thao tác tư duy cơ bản mà còn góp phần hình thành và phát triển năng lực tư duy sáng tạo.

2.3.3. Rèn luyện cho học sinh cách phân tích các yếu tố của bài toán, quy lạ về quen để tìm ra cách giải độc đáo, sáng tạo đối với bài toán đó

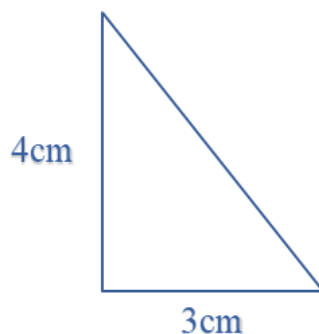
Khi gặp một bài toán, một tình huống toán học, để giải được bài toán hoặc giải quyết được tình huống toán học đó thì người học sinh phải tìm hiểu và biết cách phân tích các yếu tố của bài toán, phân tích mối liên hệ, sự phụ thuộc lẫn nhau giữa những dữ kiện đã cho, từ đó phát hiện ra chỗ “mấu chốt” hay “nút thắt” của bài toán để đề xuất cách mở nút hợp lý nhất. Thực hiện biện pháp này nhằm mục đích rèn luyện cho học sinh óc quan sát tinh tế, khả năng nhanh chóng phát hiện ra vấn đề, phát hiện ra những “điểm nhấn” làm cho việc giải quyết vấn đề phát triển theo chiều hướng hợp lý và độc đáo hơn. Từ đó bồi dưỡng cho học sinh tính độc đáo của tư duy sáng tạo.

Để thực hiện điều đó, GV cần lưu ý:

- Hướng dẫn học sinh tìm hiểu nội dung bài toán.
- Yêu cầu học sinh thực hiện quy trình giải theo cách đơn giản và quen thuộc.
- Hướng dẫn học sinh phân tích, tìm hiểu mối liên hệ giữa các dữ kiện của bài toán bằng hệ thống câu hỏi dẫn dắt để tìm ra cách giải độc đáo.
- Yêu cầu học sinh giải bài toán theo cách giáo viên đã hướng dẫn.

Ví dụ 3: Tính độ dài cạnh huyền của một tam giác vuông biết độ dài các cạnh góc vuông lần lượt là 3cm và 4cm. (Pythagore)

Bài toán này đối với học sinh trung học cơ sở thì quá dễ, chỉ cần áp dụng Định lý Pytago là có ngay kết quả. Đối với học sinh lớp 5 thì khá xa lạ. Nội dung bài toán tương đối rõ ràng, dễ hiểu. GV hướng dẫn HS tìm mối liên hệ giữa các dữ kiện bài toán bằng hệ thống câu hỏi dẫn dắt, chẳng hạn: tam giác “vuông” liên quan đến hình vuông? Nếu biết diện tích hình vuông thì có tính được cạnh của hình vuông? Đặc biệt, GV cần đặt câu hỏi liên hệ về ý tưởng xây dựng công thức diện tích tam giác trong bài “Diện tích tam giác” trước đó. Để tìm công thức tính diện tích tam giác thì làm thế nào? Ghép hai tam giác ta được một hình chữ nhật. Vậy ghép nhiều tam giác vuông có thể tạo thành hình vuông? Từ đó,



HS có thể ghép các tam giác vuông để tạo thành hình vuông như sau:

Cách 1: Ghép 4 tam giác vuông giống nhau ta được một hình vuông như sau

Hình vuông lớn có cạnh chính bằng cạnh huyền của tam giác vuông. Hình vuông nhỏ bên trong có cạnh chính bằng hiệu hai cạnh góc vuông. Từ hình vẽ ta dễ dàng tính được:

Diện tích 1 tam giác vuông là $4 \times 3 : 2 = 6 \text{ cm}^2$

Diện tích 4 tam giác vuông là $6 \times 4 = 24 \text{ cm}^2$

Diện tích hình vuông nhỏ bên trong là $1 \times 1 = 1 \text{ cm}^2$

Diện tích hình vuông lớn bên ngoài là $24 + 1 = 25 \text{ cm}^2$

Cạnh hình vuông bên ngoài 5 cm (Vì $25 = 5 \times 5$).

Vậy cạnh còn lại của tam giác là 5 cm.

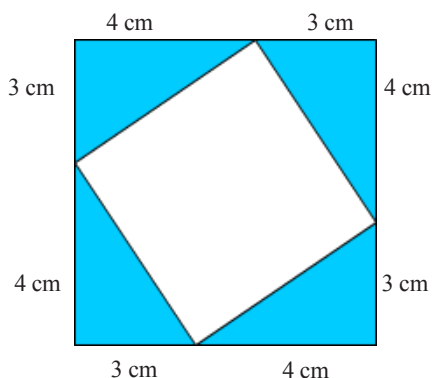
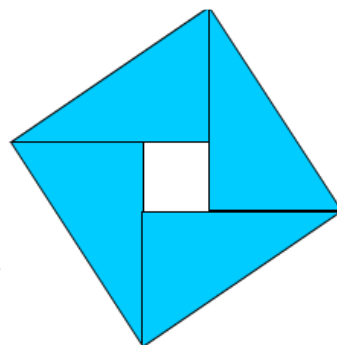
Cách 2: HS cũng có thể ghép 4 tam giác vuông để được hình vuông như sau:

Hình vuông lớn có cạnh bằng $3 + 4 = 7 \text{ cm}$. Cạnh của hình vuông nhỏ bên trong chính bằng cạnh huyền của tam giác vuông, nên HS chỉ cần tính được diện tích của hình vuông nhỏ bên trong là bài toán được giải xong. Mà diện tích hình vuông nhỏ bên trong bằng diện tích hình vuông lớn trừ đi diện tích của 4 tam giác vuông. Đến đây, HS dễ dàng tìm được lời giải của bài toán.

Như vậy, bằng cách quy lạ về quen, từ ý tưởng “ghép tam giác” để xây dựng công thức tính diện tích tam giác khi biết diện tích hình chữ nhật; GV có thể đặt câu hỏi dẫn dắt cho HS từ dữ kiện “vuông” của tam giác, dẫn đến ghép các tam giác vuông như trên, HS tiểu học có thể “chứng minh” được Định lý Pythagore, một nội dung kiến thức mãi đến lớp 8 các em mới được học.

3. Kết luận

Giáo dục thế hệ trẻ có nhân cách sáng tạo là một trong những nhiệm vụ hàng đầu của giáo dục, trong đó có Giáo dục tiểu học. Phát triển TDST cho HS tiểu học là vấn đề mang tính cấp thiết và thực tiễn cao, nhất là trong bối cảnh chúng ta đang thực hiện đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, với mục tiêu đào tạo thế hệ trẻ có tri thức cao, năng động, sáng tạo. Bài viết đã đề xuất một số biện pháp phát triển năng lực TDST cho HS lớp 5 trong dạy học chủ đề hình học trực quan, góp phần hình thành và phát triển các thành tố năng lực toán học cốt lõi cho học sinh lớp 5 trong dạy học mạch hình học và đo lường.



TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT)*, Hà Nội.
- [2] Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- [3] Lê Hải Yến (2008), *Dạy và học cách tư duy*, NXB Đại học Sư phạm.

- [4] Lê Mạnh Hà, Võ Anh Tuấn (2023), *Phát triển năng lực suy luận ngoại suy cho học sinh lớp 5 trong dạy học chủ đề hình học*. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, số 2(66).
- [5] Lê Mạnh Hà, Nguyễn Anh Tuấn (2023), *Rèn luyện thao tác tư duy tương tự hóa cho học sinh lớp 4 thông qua việc hình thành bài toán mới từ bài toán đã cho*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Quảng Nam (to appear)
- [6] Nguyễn Bá Kim (2008), *Phương pháp dạy học môn Toán*, NXB Đại học Sư phạm.
- [7] Nguyễn Cảnh Toàn, Nguyễn Văn Lê, Châu An (2005), *Khơi dậy tiềm năng sáng tạo*, NXB GD.
- [8] Polya. G (1995), *Toán học và những suy luận có lí*, NXBGD.
- [9] Palmer, H., & van Bommel, (2018), *Problem solving in early mathematics teaching - A way to promote creativity?* Creativity Education, Vol 9, 1775-1793. <https://doi.org./10.4236/ce.2018.912129>.
- [10] Torrance, E. P. (2008). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- [11] Salih, M. (2010). *Developing thinking skills in Malaysian science students via an analogical task*, Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia, 33(1), 110-128.
- [12] Sternberg, R. J. (2012), *The Assessment of Creativity: An Investment-based Approach*, Creativity Research Journal, 24(1), 3–12.
- [13] Yayuk, Erna; Purwanto; As'ari, Abdur Rahman; Subanji (2020), *Primary School Students' Creative Thinking Skills in Mathematics Problem Solving*, European Journal of Educational Research, Volume 9, Issue 3, 1281 - 1295.
- [14] Yen, T. S., & Halili, S. H. (2015). *Effective teaching of higher-order thinking (HOT) in education*, The Online Journal of Distance Education and e-Learning, 3(2), 41-47.

DEVELOPING CREATIVE THINKING CAPACITY FOR 5TH GRADE STUDENTS IN TEACHING THE GEOMETRICAL TOPIC

LE MANH HA

College of Education, Hue University

PHAM THI NGUYET

An Hao Primary School, Bien Hoa, Dong Nai

Abstract: Developing creative thinking capacity for 5th grade students is one of the important tasks of teaching based on capacity development. Based on clarifying the concept and characteristics of creative thinking, the paper proposes some measures to develop creative thinking for 5th grade student in teaching the geometrical topic.

Keywords: Creative thinking, teaching geometrical topic, primary school.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ GIÁO DỤC CÔNG TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUẢNG NAM

Hồ Thị Kim Hạnh¹, Nguyễn Duy Linh¹, Lê Thị Phương Thảo²

Tóm tắt: Hiện nay, cùng với sự phát triển của xã hội, yêu cầu của người học tại các cơ sở giáo dục đại học cũng cao hơn so với trước đây. Người học luôn ưu tiên chọn cơ sở giáo dục không những đảm bảo chất lượng về trình độ, năng lực của giảng viên, cơ sở vật chất mà còn quan tâm đến các hoạt động phục vụ và hỗ trợ người học. Vì vậy, để tồn tại và phát triển, các trường đại học cần chú trọng vào chất lượng dịch vụ nhằm nâng cao sự hài lòng của người học. Thông tin về sự hài lòng của sinh viên sẽ giúp nhà trường có những điều chỉnh kịp thời giúp nâng cao chất lượng đào tạo. Bài viết phân tích, đánh giá thực trạng chất lượng các hoạt động phục vụ người học tại Trường Đại học Quảng Nam (ĐHQN), từ đó tìm ra những hạn chế và nguyên nhân để xây dựng giải pháp nhằm nâng cao chất lượng các hoạt động phục vụ và hỗ trợ người học, đáp ứng được sự mong đợi và hài lòng của người dân với chất lượng dịch vụ giáo dục công của Nhà trường.

Từ khóa: Chất lượng dịch vụ công, giáo dục, giải pháp, Trường Đại học Quảng Nam.

1. Mở đầu

Giáo dục không chỉ là một hoạt động sự nghiệp đào tạo con người mang tính phi thương mại, phi lợi nhuận mà ngày nay, dưới tác động của các yếu tố bên ngoài và đặc biệt là sự tác động của nền kinh tế thị trường, giáo dục đã được coi như một “dịch vụ giáo dục” mà ở đó khách hàng (sinh viên, phụ huynh) có thể đầu tư và lựa chọn một nhà cung cấp dịch vụ (các trường học) mà họ cho là phù hợp nhất. Để tồn tại và phát triển, các trường học cần chú trọng vào chất lượng dịch vụ nhằm nâng cao sự hài lòng của người học [2].

Trường Đại học Quảng Nam là một trường đại học công lập địa phương, lại ở gần các trường đại học lớn có bề dày truyền thống và uy tín (như Đại học Đà Nẵng, Đại học Huế, Trường Đại học Quy Nhơn) cũng như các trường đại học tư với chất lượng cung ứng dịch vụ tốt nên khó cạnh tranh trong tuyển sinh. Để đảm bảo chất lượng giáo dục, nâng cao tỉ lệ thu hút người học tại trường, thúc đẩy sự phát triển nhà trường trong những năm tới, cần phải đánh giá hiện trạng chất lượng cung ứng dịch vụ của Nhà trường hiện nay một cách khoa học, khách quan để từ đó có những điều chỉnh kịp thời, biện pháp cải tiến phù hợp nhằm cải thiện và nâng cao chất lượng các hoạt động phục vụ và hỗ trợ người học, đáp ứng được sự mong đợi và hài lòng của người dân với chất lượng dịch vụ giáo dục công.

Kết quả khảo sát sự hài lòng của người học đối với dịch vụ giáo dục công là cơ sở để nhà trường xác định được nhu cầu, nguyện vọng của người học để có những biện pháp cải tiến, nâng cao chất lượng phục vụ, đáp ứng ngày một tốt hơn nhu cầu của người học

1. Thạc sĩ, Trường Đại học Quảng Nam

2. Cử nhân, Trường Đại học Quảng Nam

và đảm bảo sự hài lòng của người học. Đồng thời kết quả đánh giá là cơ sở để nhà trường kiểm định chất lượng giáo dục hằng năm.

2. Nội dung

2.1. Một số khái niệm

2.1.1. Chất lượng dịch vụ giáo dục

Chất lượng dịch vụ là một khái niệm được quan tâm và tranh luận trong nhiều tài liệu nghiên cứu bởi vì những khó khăn về định nghĩa và đo lường chất lượng dịch vụ không có sự đồng thuận chung.

Về bản chất, chất lượng dịch vụ giáo dục - đào tạo là một khái niệm mang tính tương đối và được hiểu theo nhiều cách khác nhau, tùy theo từng cách tiếp cận vấn đề. Ở mỗi vị trí, người ta nhìn nhận về chất lượng ở những khía cạnh khác nhau. Các sinh viên, nhà tuyển dụng, đội ngũ tham gia giảng dạy hoặc không giảng dạy, chính phủ và cơ quan tài trợ, các cơ quan kiểm duyệt, kiểm định, các nhà chuyên môn đánh giá đều có định nghĩa riêng của họ cho khái niệm chất lượng đào tạo. Mỗi quan điểm khác nhau đưa ra khái niệm về chất lượng đào tạo khác nhau. Một số khái niệm thường được đề cập gồm: Chất lượng là sự phù hợp giữa các tiêu chuẩn (thông số kỹ thuật); Chất lượng là sự đáp ứng nhu cầu của khách hàng (người sử dụng lao động được đào tạo); và chất lượng với tư cách là hiệu quả của việc đạt mục đích của trường học. Green và Harvey (1993) đã đề cập đến năm khía cạnh của chất lượng giáo dục: chất lượng là sự vượt trội (hay sự xuất sắc); là sự hoàn hảo (kết quả hoàn thiện, không sai sót); là sự phù hợp với mục tiêu (đáp ứng nhu cầu của khách hàng); là sự đáng giá về đồng tiền (trên khía cạnh đánh giá để đầu tư); là sự chuyển đổi (sự chuyển đổi từ trạng thái này sang trạng thái khác). Trong số các định nghĩa trên, định nghĩa “chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu” đang được nhiều tổ chức đảm bảo chất lượng ở các nước như Hoa Kỳ, Anh quốc và Đông Nam Á sử dụng [2], [3].

2.1.2. Các nhân tố tác động đến chất lượng dịch vụ phục vụ người học

Sau khi nghiên cứu mô hình và tổng quan về tình hình nghiên cứu liên quan đến chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của khách hàng nói chung cũng như khách hàng trong ngành giáo dục nói riêng, chúng tôi dự kiến sử dụng khung phân tích với các yếu tố phổ biến của chất lượng dịch vụ đào tạo tác động đến sự hài lòng của sinh viên như sau: [1], [5].

- A - Tiếp cận dịch vụ giáo dục;
- B - Cơ sở vật chất, trang thiết bị;
- C - Môi trường giáo dục;
- D - Hoạt động giáo dục;
- E - Sự phát triển và tiến bộ của người học.

Trong đó:

- Tiếp cận dịch vụ giáo dục: gồm những thông tin người học cần nắm để dễ dàng tiếp cận dịch vụ giáo dục (thông tin tuyển sinh; thủ tục nhập học; học phí và các khoản đóng góp; chính sách hỗ trợ của nhà nước; tầm nhìn, sứ mệnh của nhà trường)

- Cơ sở vật chất: bao gồm phòng học, ký túc xá, thiết bị giảng dạy thiết bị thực hành, tài liệu học tập...

- Môi trường giáo dục: việc chú trọng tiếp nhận ý kiến phản hồi của sinh viên; mối quan hệ giữa các sinh viên; thái độ hỗ trợ, giúp đỡ của giảng viên, cố vấn học tập trong suốt quá trình học; thái độ phục vụ của cán bộ, nhân viên; môi trường tự nhiên trong khuôn viên trường; tình hình an ninh trật tự...

- Hoạt động giáo dục: gồm chương trình đào tạo (Mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, kế hoạch đào tạo với các môn học trong chương trình...); hình thức, phương pháp đánh giá kết quả học tập; hoạt động hướng nghiệp, ngoại khóa; giải quyết các thủ tục hành chính cho sinh viên...

- Sự phát triển và tiến bộ của người học: việc nắm vững kiến thức; thành thạo các kỹ năng chuyên môn, nghề nghiệp, kỹ năng tự học, tự nghiên cứu; kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm; khả năng giải quyết vấn đề...

2.2. Kết quả khảo sát sự hài lòng của người học đối với dịch vụ giáo dục công tại Trường ĐHQN

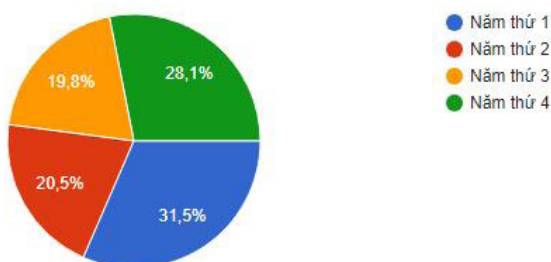
Phiếu khảo sát sự hài lòng của người học đối với dịch vụ giáo dục tại Trường ĐHQN được thiết kế thông qua ứng dụng Google Drive, bao gồm: A - Tiếp cận dịch vụ giáo dục (05 câu hỏi); B - Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học (05 câu hỏi); C - Môi trường giáo dục (06 câu hỏi); D - Hoạt động giáo dục (09 câu hỏi); E - Sự phát triển và tiến bộ của người học (05 câu hỏi); F - Đánh giá chung; G - Kiến nghị, đề xuất [1], [7].

2.2.1. Đặc điểm đối tượng khảo sát

Đối tượng tham gia khảo sát là sinh viên năm thứ nhất, năm thứ hai, năm thứ ba, năm thứ tư đang học tại Trường, trong đó số sinh viên năm thứ nhất chiếm tỷ lệ cao nhất (31,5%), thấp nhất là năm thứ ba (19,8%). Số liệu cụ thể tại bảng 1 và biểu đồ hình 1.

Bảng 1. Số sinh viên trả lời khảo sát theo khóa học

TT	Khóa học	Số lượng	Tỷ lệ
1.	Năm thứ nhất	175	31,5%
2.	Năm thứ hai	114	20,5%
3.	Năm thứ ba	110	19,8%
4.	Năm thứ tư	156	28,1%
TỔNG		555	100%



Hình 1. Số lượng sinh viên tham gia khảo sát

Sinh viên tham gia khảo sát theo kế hoạch triển khai thực hiện là đang học các ngành đã thực hiện đánh giá ngoài gồm: Giáo dục Tiểu học, Giáo dục Mầm non, Sư phạm Toán, Công nghệ thông tin, Ngôn ngữ Anh và Việt Nam học tại 04 Khoa: Khoa Tiểu học – Mầm non, Khoa Toán - Tin, Khoa Ngoại ngữ, Khoa Kinh tế - Du lịch; ngoài ra nhóm tác giả còn khảo sát ngẫu nhiên thêm một số sinh viên ngành khác (ngành Lịch sử).

2.2.2. Sự hài lòng của người học đối với dịch vụ giáo dục công

2.2.2.1. Điểm hài lòng các lĩnh vực

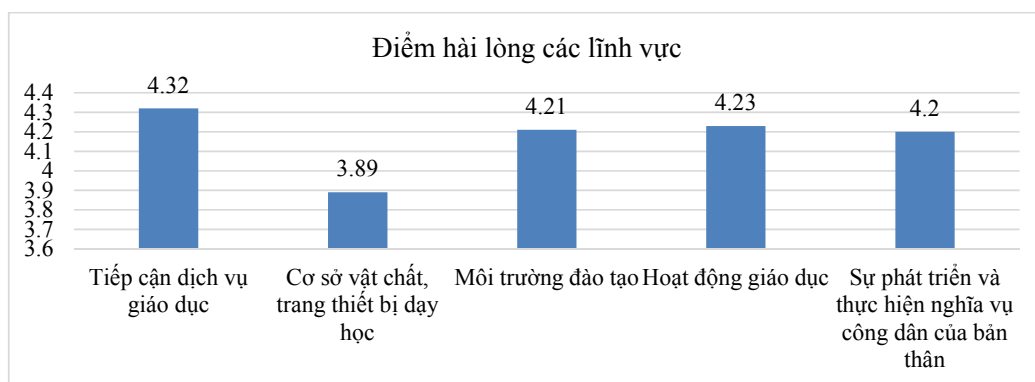
Điểm hài lòng lĩnh vực (ĐHLLV) là điểm trung bình chung của tất cả các câu hỏi thuộc lĩnh vực đó:

$$\text{ĐHLLV} = \frac{\text{Tổng điểm các câu hỏi thuộc lĩnh vực}}{\text{Tổng số các câu hỏi thuộc lĩnh vực}}$$

Kết quả khảo sát điểm hài lòng theo các lĩnh vực được thể hiện qua bảng 2 và biểu đồ hình 2.

Bảng 2. Điểm hài lòng các lĩnh vực

TT	Lĩnh vực	Điểm hài lòng
1	Tiếp cận dịch vụ giáo dục	4,32
2	Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học	3,89
3	Môi trường đào tạo	4,21
4	Hoạt động giáo dục	4,23
5	Sự phát triển và thực hiện nghĩa vụ công dân của bản thân	4,20



Hình 2. Biểu đồ điểm hài lòng theo lĩnh vực

Qua kết quả khảo sát trên ta thấy: Lĩnh vực Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học có điểm hài lòng thấp nhất với 3,89 điểm; cao nhất là Lĩnh vực Tiếp cận dịch vụ giáo dục với 4,32 điểm.

2.2.2.2. Tỷ lệ hài lòng chung và tỷ lệ hài lòng toàn diện

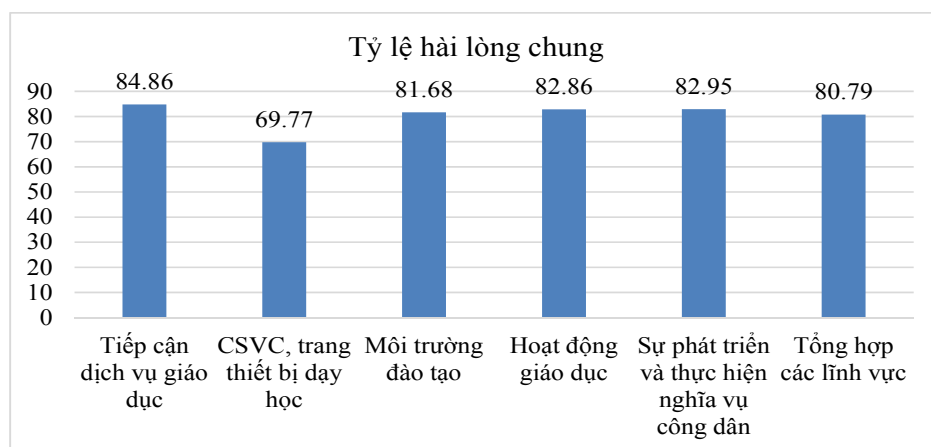
Tỷ lệ hài lòng chung (TLHLC) là tỷ lệ phần trăm những câu hỏi trả lời điểm 4 và điểm 5

$$\text{TLHLC} = \frac{\text{Tổng câu hỏi 4 điểm} + \text{Tổng câu hỏi 5 điểm}}{\text{Tổng số câu hỏi}} * 100$$

Kết quả tỷ lệ hài lòng chung theo từng lĩnh vực được thể qua bảng 3 và biểu đồ hình 3.

Bảng 3. Tỷ lệ hài lòng chung theo từng lĩnh vực/tổng hợp

TT	Lĩnh vực	Tổng câu hỏi trả lời 4 điểm	Tổng câu hỏi trả lời 5 điểm	Tổng số câu hỏi	Tỷ lệ hài lòng chung
1	Tiếp cận dịch vụ giáo dục	911	1444	5 x 555 = 2775	84,86%
2	CSVC, trang thiết bị dạy học	1138	798	5 x 555 = 2775	69,77%
3	Môi trường đào tạo	1216	1504	6 x 555 = 3330	81.68%
4	Hoạt động giáo dục	1872	2267	9 x 555 = 4995	82.86%
5	Sự phát triển và thực hiện nghĩa vụ công dân	1165	1137	5 x 555 = 2775	82.95%
6	Tổng hợp các lĩnh vực	6302	7150	30 x 555 = 16650	80,79%



Hình 3. Biểu đồ tỷ lệ hài lòng chung theo lĩnh vực/tổng hợp

Từ kết quả Bảng 3 cho thấy: Lĩnh vực cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học có tỷ lệ phần trăm câu hỏi trả lời điểm 4 và điểm 5 thấp nhất (69,77%), cao nhất là Lĩnh vực Tiếp cận dịch vụ giáo dục với 84,86%. Tỷ lệ hài lòng chung tất cả các lĩnh vực là 80,79%.

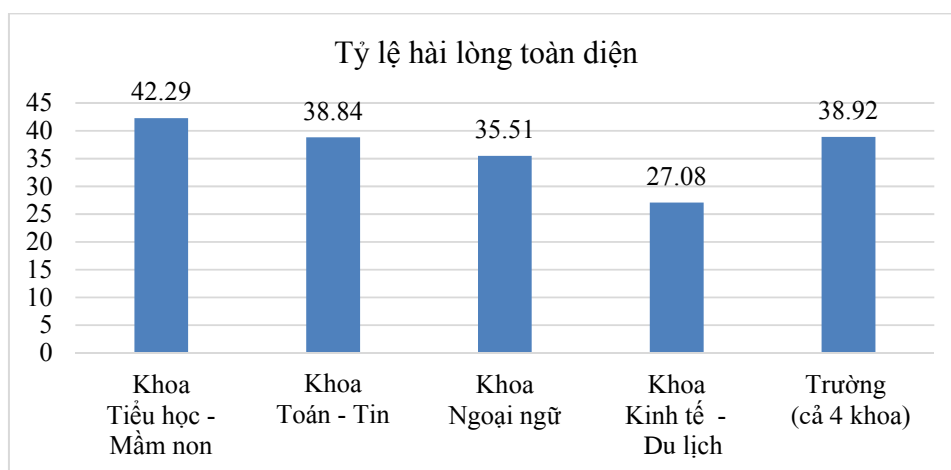
Tỷ lệ hài lòng toàn diện là tỷ lệ phần trăm đối tượng lựa chọn 4 điểm, 5 điểm với tất cả các câu hỏi

$$TLHLTD = \frac{\text{Tổng số đối tượng chọn 4 điểm, 5 điểm ở tất cả các câu hỏi}}{\text{Tổng số đối tượng}} * 100$$

Kết quả tỷ lệ hài lòng toàn diện theo từng Khoa và trường (cả 4 khoa) được thể qua bảng 4 và biểu đồ hình 4.

Bảng 4. Tỷ lệ hài lòng toàn diện theo khoa/trường

TT	Khoa/trường	Tổng số đối tượng chọn 4 điểm, 5 điểm ở tất cả câu hỏi	Tổng số đối tượng	Tỷ lệ hài lòng toàn diện (%)
1	Khoa Tiểu học - Mầm non	118	279	42,29
2	Khoa Toán - Tin	47	121	38,84
3	Khoa Ngoại ngữ	38	107	35,51
4	Khoa Kinh tế - Du lịch	13	48	27,08
5	Trường (cả 4 khoa)	216	555	38,92



Hình 4. Biểu đồ tỷ lệ hài lòng toàn diện theo Khoa/ Trường

Kết quả khảo sát cho thấy, tỷ lệ hài lòng toàn diện của các đối tượng tham gia khảo sát các Khoa có sự chênh lệch, nhưng không nhiều. Khoa Tiểu học - Mầm non có tỷ lệ cao nhất, đạt 42,29%; Khoa Kinh tế - Du lịch có tỷ lệ phần trăm đối tượng lựa chọn 4 điểm, 5 điểm với tất cả các câu hỏi là thấp nhất, đạt 27,08%; Tỷ lệ hài lòng toàn diện của Trường là 38,92% (216 đối tượng trả lời 4 điểm, 5 điểm với tất cả các câu hỏi / 555 đối tượng khảo sát). Điều này phụ thuộc vào đặc điểm, tình hình, nhu cầu học tập của mỗi sinh viên các Khoa khác nhau, chương trình đào tạo khác nhau, vì vậy mong muốn của SV ở mỗi ngành sẽ có sự hài lòng khác nhau.

2.2.2.3. Tỷ lệ đáp ứng so với mong đợi

Qua khảo sát, nhóm nghiên cứu đã thống kê tỷ lệ đáp ứng dịch vụ giáo dục tại Trường ĐHQN so với mong đợi của người học. Kết quả thể hiện bảng 5.

Bảng 5. Tỷ lệ đáp ứng so với mong đợi

TT	Tỷ lệ đáp ứng	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Nhỏ hơn 60%	45	8.11%
2	Từ 60 đến dưới 80%	97	17.48%
3	Từ 80 đến dưới 100%	413	74.41%
Tổng		555	100%

Kết quả Bảng 5 cho thấy: trên 70% người học trả lời khảo sát cho rằng dịch vụ giáo dục của Trường đáp ứng từ 80% đến 100% so với mong đợi của bản thân. Điều này cho thấy các dịch vụ công tại Trường ĐHQN cơ bản đáp ứng được nhu cầu của người học tại Trường.

2.3. Thực trạng hoạt động dịch vụ phục vụ người học tại Trường Đại học Quảng Nam

Từ kết quả khảo sát ở trên, nhóm nghiên cứu đánh giá được thực trạng hoạt động dịch vụ phục vụ người học tại trường và kết quả sự hài lòng của người học đối với dịch vụ giáo dục, cụ thể:

Với 30 câu hỏi ở 5 lĩnh vực cho thấy: trên 80% câu trả lời được cho điểm 4, điểm 5 (cụ thể 80,79%), trong đó lĩnh vực Tiếp cận dịch vụ giáo dục có tỷ lệ phần trăm câu trả lời được điểm 4, điểm 5 cao nhất; lĩnh vực Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học là thấp nhất so với các lĩnh vực khác, tuy nhiên độ hài lòng vẫn đạt trên mức điểm Bình thường (cụ thể đạt 3,89 điểm); Số lượng sinh viên hài lòng toàn diện khá cao, có 216/555 đối tượng khảo sát có mức độ hài lòng toàn diện, trả lời 4 điểm, 5 điểm ở tất cả các câu hỏi, đạt 38,92%.

Nhìn chung, dịch vụ giáo dục của nhà trường đáp ứng tốt sự hài lòng của người học, trên 70% người học trả lời khảo sát cho rằng dịch vụ giáo dục của Trường đáp ứng từ 80% đến 100% so với mong đợi của bản thân, đây là kết quả mang nhiều ý nghĩa quan trọng trong bối cảnh hệ thống các cơ sở giáo dục hiện nay, đặc biệt là giáo dục đại học phải không ngừng đổi mới, nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục để đáp ứng yêu cầu người học và xã hội theo tinh thần Nghị quyết 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Theo đó, dịch vụ giáo dục của nhà trường được người học tiếp cận tốt; cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học cơ bản đáp ứng và phục vụ tốt cho các hoạt động dạy - học và nghiên cứu khoa học; môi trường đào tạo thân thiện, nhân ái, đoàn kết, quan tâm đến sinh viên và đảm bảo tình hình an toàn, an ninh trật tự; hoạt động giáo dục tốt, trong đó chương trình đào tạo được nhà trường thường xuyên rà soát, đánh giá và cải tiến đảm bảo quy định về chuẩn chương trình đào tạo; nhà trường chú trọng phát triển phẩm chất, năng lực tự học, tự nghiên cứu, tư duy sáng tạo, kỹ năng thực hành, định hướng nghề nghiệp cho người học; phương pháp

giảng dạy được đổi mới theo hướng tích cực; người học sau khi ra trường nắm vững các kiến thức và thành thạo các kỹ năng cần thiết đáp ứng yêu cầu xã hội.

Bên cạnh những kết quả đạt được như trên, qua kết quả khảo sát, sinh viên cũng có nhiều ý kiến góp ý, đề xuất trên các lĩnh vực để nhà trường tiếp tục cải tiến, nâng cao chất lượng dịch vụ nhằm đáp ứng tốt hơn yêu cầu mong đợi của người học. Trong đó:

- Lĩnh vực cơ sở vật chất: trên 50% ý kiến đề xuất của sinh viên đề nghị nhà trường cần cải thiện cơ sở vật chất hạ tầng tại các khu giảng đường, khu nhà vệ sinh; đảm bảo trang thiết bị dạy - học để phục vụ tốt nhu cầu học tập của sinh viên.

- Lĩnh vực Hoạt động giáo dục: sinh viên cũng có nhiều ý kiến về lĩnh vực này, trong đó nổi trội là đề xuất nhà trường nên giảm môn học lý thuyết, tăng thực hành nhiều hơn; tổ chức thêm nhiều hoạt động hướng nghiệp, hỗ trợ việc làm cho sinh viên, hoạt động rèn luyện kỹ năng, ngoại khóa mang tính thực tiễn, phù hợp theo chuyên ngành.

- Lĩnh vực Môi trường đào tạo: đề nghị nhà trường cần tiếp cận, quan tâm đến sinh viên nhiều hơn, đặc biệt là quan tâm tới ý kiến của sinh viên; nhà trường cần nghiêm khắc hơn đối với sinh viên về việc ý thức bảo vệ môi trường.

- Lĩnh vực Sự phát triển và thực hiện nghĩa vụ công dân của bản thân không có ý kiến, đề xuất nào.

Trường ĐHQN là một trong những trường đại học địa phương được đầu tư cơ sở vật chất ban đầu tương đối đồng bộ, khang trang, đáp ứng nhu cầu đào tạo nhưng qua nhiều năm sử dụng đã bắt đầu xuống cấp, hư hỏng; trang thiết bị phục vụ cho dạy học, nghiên cứu khoa học của giảng viên và SV chỉ mới đáp ứng được nhu cầu cơ bản, thiết yếu. Tuy nhiên, từ năm 2016 đến nay, nhà trường chưa được bố trí vốn từ nguồn đầu tư công để sửa chữa, cải tạo, mua sắm. Trong khi đó, nguồn vốn chi thường xuyên của Tỉnh phân bổ và nguồn của nhà trường chưa đáp ứng được nhu cầu sửa chữa, cải tạo, mua sắm. Chính vì vậy, nhà trường gặp khó khăn trong việc cải tạo đồng bộ, phát triển cơ sở vật chất để đáp ứng yêu cầu giảng dạy và học tập. Cạnh đó, đội ngũ nhân viên phục vụ, kỹ thuật còn mỏng nên đôi lúc chưa phục vụ kịp thời những hư hỏng về trang thiết bị dạy học, điện quạt cũng như đảm bảo vệ sinh tại các khu phòng học.

2.5. Giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ công tại Trường Đại học Quảng Nam

2.5.1. Giải pháp nâng cao chất lượng tiếp cận dịch vụ giáo dục

Nhà trường cần tăng cường cung cấp các thông tin liên quan đến người học kịp thời, qua nhiều kênh thông tin khác nhau để người học nắm rõ thì sẽ dễ dàng tiếp cận dịch vụ giáo dục hơn; tránh những thông tin sai lệch, không kịp thời làm ảnh hưởng đến hiệu quả công tác giáo dục đào tạo. Nhà trường cần coi mạng xã hội là một kênh thông tin và kết nối hiệu quả với người học.

Cần định kỳ lấy ý kiến các bên có liên quan góp ý về chính sách và phương thức tuyển sinh, từ đó đưa ra các tiêu chí và hình thức tuyển sinh phù hợp nhằm thu hút và gia tăng lượng sinh viên nhập học.

Cần phân tích và dự báo ngành đào tạo cung cấp nguồn nhân lực một cách chi tiết đáp ứng theo nhu cầu của xã hội, từ đó có kế hoạch chuẩn bị các điều kiện cần thiết theo quy định để mở các mã ngành mới, thực sự phù hợp nhằm thu hút thí sinh.

Đẩy mạnh công tác thông tin truyền thông và tư vấn tuyển sinh; xây dựng kế hoạch phù hợp với thực tiễn, điều kiện nhà trường, đảm bảo tính khả thi, từng bước nâng cao chất lượng nội dung cũng như hình thức truyền thông và tư vấn.

Tăng cường quản lý và đẩy mạnh hơn nữa các hoạt động truyền thông như: đăng thông tin lên website trường và trên các nền tảng số Facebook, Fanpage, Zalo, Useechat... theo đúng quy định hiện hành; cũng như phối hợp với các cơ quan truyền thông, báo đài trong việc quảng bá thương hiệu nhà trường, truyền thông thông tin tuyển sinh đến với xã hội, phụ huynh và học sinh để người học nắm bắt kịp thời, dễ dàng tiếp cận dịch vụ giáo dục của nhà trường và thu hút được nhiều sinh viên hơn.

Nhà trường cũng cần đẩy mạnh việc hợp tác cùng các nhà tuyển dụng ở địa phương để mở rộng cơ hội nghề nghiệp; thông tin nhiều hơn về cơ hội việc làm của các ngành nghề để khuyến khích các em theo học.

2.5.2. Giải pháp nâng cao chất lượng Cơ sở vật chất, trang thiết bị

Việc đầu tư cơ sở vật chất, thiết bị tại trường đại học là phải đảm bảo tính cập nhật, thực tế, phù hợp với đời sống hàng ngày và hấp dẫn, thu hút người học học tập. Được học tập trong một môi trường có cơ sở vật chất hiện đại sẽ giúp cho các bạn sinh viên có được trải nghiệm tốt nhất trong quá trình tiếp thu kiến thức và phát triển bản thân. Để cải tiến cơ sở vật chất, Trường cần tập trung cải tiến một số nội dung như: phòng học, phương tiện giảng dạy (máy chiếu, micro ...), tài liệu học tập và nghiên cứu cho sinh viên tại thư viện, mạng internet, và cơ sở dữ liệu điện tử phục vụ cho sinh viên nghiên cứu và học tập.

Cải tiến hệ thống công nghệ thông tin của Trường, tăng cường theo dõi, kiểm tra chất lượng wifi ở khu vực trong trường. Cần đầu tư trang thiết bị, phương tiện dạy học hiện đại, cột thu sóng wifi mạnh đủ cho giảng viên và sinh viên tham gia kết nối và học tập trên internet một cách dễ dàng hơn. Đây là điều kiện đảm bảo cho giảng viên, sinh viên thực hiện quá trình chuyển đổi số trong dạy và học.

Công tác duy tu, bảo dưỡng thiết bị phải thực hiện thực hiện theo định kỳ, kịp thời sửa chữa, thay mới các trang thiết bị dạy học đảm bảo cho giảng viên thực hiện tốt việc giảng dạy trên lớp. Thay mới các máy tính tại một vài phòng làm việc, phòng máy đã được sử dụng nhiều năm, cấu hình thấp nên hiệu năng chưa cao.

Xây dựng hệ thống thư viện điện tử nhằm tạo ra mạng thư viện của các trường đại học - hình thành nguồn tài nguyên thư viện dùng chung nhằm mở rộng tối đa đối tượng thụ hưởng từ quyết định đầu tư, tác động trực tiếp đến chất lượng công tác đào tạo và nghiên cứu khó học tại các trường đại học, nhất là trong bối cảnh các trường chuyển sang đào tạo theo tín chỉ.

Phòng học cần vệ sinh sạch sẽ, cần được trang bị đầy đủ hệ thống đèn, quạt điện, máy chiếu đảm bảo cho quá trình dạy và học tại lớp. Nâng cấp, sửa chữa khu vệ sinh dành cho giảng viên, sinh viên tại các khu giảng đường, phòng học, khu kí túc xá.

2.5.3. Giải pháp nâng cao chất lượng Môi trường giáo dục

Đẩy nhanh việc kiểm định chất lượng các chương trình đào tạo trình độ đại học; khuyến khích các cơ sở đào tạo tham gia kiểm định quốc tế. Tạo sự chuyển biến mạnh mẽ về chất lượng nghiên cứu khoa học trong các cơ sở giáo dục, nhất là cơ sở giáo dục đại học, chú trọng gắn kết giữa đào tạo và nghiên cứu khoa học, đặc biệt là đào tạo sau đại học.

Phát triển mạnh môi trường số và không gian mở. Đây là điều kiện vật chất vô cùng rộng lớn và cũng rất đa dạng đang thách thức hệ thống giáo dục đại học.

Đổi mới phương thức, nâng cao hiệu quả đầu tư cho nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học; gắn kết chặt chẽ nghiên cứu với ứng dụng chuyển giao và hợp tác quốc tế; khuyến khích hợp tác doanh nghiệp với cơ sở giáo dục đại học để thúc đẩy mạnh mẽ nghiên cứu khoa học, khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo, ứng dụng chuyển giao và thương mại hóa kết quả nghiên cứu.

2.5.4. Giải pháp nâng cao chất lượng Hoạt động giáo dục

Tăng cường năng lực đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên, hoàn thiện tiêu chí về phẩm chất, năng lực nhà giáo đáp ứng yêu cầu của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư. Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục trong bối cảnh như vậy đặt ra yêu cầu rất cao về tiêu chí của đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức trong hệ thống giáo dục để khai thác yếu tố tích cực, vượt qua thách thức và đào tạo ra “công dân toàn cầu” nhằm đưa đất nước phát triển. Người CBQLGD ngoài tiêu chuẩn chung của nhà giáo phải là người có kiến thức quản trị hiện đại, quyết đoán, dám nghĩ, dám làm, biết cách làm, làm có hiệu quả, vì lợi ích chung. Đối với giảng viên đại học, cần nâng cao năng lực nghiên cứu, thành thạo ít nhất một ngoại ngữ, giao tiếp tốt bằng tiếng Anh, ứng dụng thành thạo công nghệ thông tin phục vụ giảng dạy, nghiên cứu.

Quan tâm phát triển chương trình đào tạo (CTĐT).

Công tác phát triển CTĐT cần được thực hiện thường xuyên, liên tục theo định hướng đáp ứng “chuẩn đầu ra”. CTĐT phải thường xuyên được cập nhật, thay đổi nhằm đáp ứng được những yêu cầu ngày càng cao của xã hội, đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng, các doanh nghiệp để tránh các trường hợp sinh viên sau khi tốt nghiệp khi đi làm phải đào tạo lại. Đó vừa là mục tiêu và cũng là động lực để nhà trường cải tiến hoạt động đào tạo theo định hướng đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động.

Việc xây dựng, phát triển chương trình là một quá trình chứ không phải là một trạng thái hoặc một giai đoạn tách biệt của quá trình đào tạo, vì vậy các Khoa chuyên môn luôn phải tìm kiếm các thông tin phản hồi ở tất cả các khâu về CTĐT để kịp thời điều chỉnh từng khâu của quá trình xây dựng và hoàn thiện chương trình nhằm không ngừng đáp ứng tốt hơn với yêu cầu ngày càng cao về chất lượng đào tạo.

Chương trình đào tạo cần bổ sung những học phần gắn kết với doanh nghiệp, giảm tải lý thuyết, tăng kiến thức thực tế, thực hành; chú trọng hơn các môn học mang tính liên ngành và phát triển kỹ năng; giảm tải chương trình chính khóa, tăng chương trình ngoại khóa, khuyến khích sinh viên tham gia thực tế tại doanh nghiệp và các hoạt động xã hội [3].

Tiếp tục đổi mới phương pháp giảng dạy và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập.

Đánh giá kết quả học tập của người học và nội dung, phương pháp dạy - học có mối quan hệ thống nhất hữu cơ với nhau của quá trình dạy học. Trong đó, đổi mới nội dung, phương pháp dạy - học và cách thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập người học luôn có mối quan hệ thống nhất, biện chứng tác động qua lại lẫn nhau, thúc đẩy nhau cùng phát triển. Vì vậy, việc đổi mới cách thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học phải được tiến hành một cách đồng bộ với quá trình đổi mới nội dung, phương pháp dạy - học. [1].

Tổ chức tập huấn các phương pháp dạy và học hiện đại phù hợp với nội dung học phần nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra. Định kỳ tổng kết, đánh giá hiệu quả của việc sử dụng các phương pháp dạy học; tăng cường các nghiên cứu đánh giá tác động của các phương pháp dạy học đến hoạt động tự học của SV để cải tiến phương pháp dạy cách học và tự học cho SV. Bên cạnh đó giảng viên giảng dạy nhiệt tình hơn; quan tâm hướng dẫn sinh viên nhiều hơn trong quá trình học tập và có thái độ tốt đối với sinh viên để việc học tập đạt hiệu quả cao [2] [3], [4], [5].

Đẩy mạnh ứng dụng CNTT và chuyển đổi số.

Để nâng cao năng lực chuyển đổi số trong ngành Giáo dục, ngày 25/01/2022, Bộ GDĐT tham mưu Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030” nhằm tạo hành lang chính sách, đề ra các nhiệm vụ và giải pháp chủ yếu để triển khai ứng dụng CNTT và chuyển đổi số trong ngành Giáo dục đến năm 2025 và định hướng đến năm 2030. Vì vậy mỗi giảng viên, cán bộ quản lý, chuyên viên cần tăng cường bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng về CNTT và áp dụng chuyển đổi số trong giảng dạy, kiểm tra, đánh giá và quản lý người học.

Đổi mới hoạt động nghiên cứu khoa học và hội nhập quốc tế hướng đến mở rộng quy mô và nâng cao chất lượng đào tạo.

Tăng cường số lượng sinh viên tham gia NCKH, hướng dẫn kỹ năng mềm cho SV; tăng cường các hoạt động giao lưu, tọa đàm quốc tế để SV tiếp cận môi trường xã hội đa dạng hơn và nâng cao trình độ ngoại ngữ cho SV. Bỏ sung kinh phí cho NCKH của SV.

Nhà trường cần có chính sách khuyến khích GV, SV tham gia các hoạt động NCKH. Khuyến khích hơn nữa GV nâng cao trình độ và thu hút GV có trình độ cao về công tác tại trường, bên cạnh đó Nhà trường và Khoa cần tiến hành đối sánh tỷ lệ thôi học, tỷ lệ tốt nghiệp đúng hạn, thời gian tốt nghiệp trung bình, tình trạng việc làm của Cựu SV giữa các CTĐT của Trường với các CTĐT tương ứng ngoài trường.

Rà soát và cải tiến việc hỗ trợ và khuyến khích SV tham gia NCKH, đặc biệt là tham gia thực hiện các đề tài NCKH các cấp để phát huy năng lực tự học, tự nghiên cứu của SV.

Tăng cường hợp tác giữa nhà trường và doanh nghiệp

Nâng cao vai trò của bộ phận hợp tác doanh nghiệp, đồng thời tăng cường sự tham

gia của tất cả cán bộ quản lý, giảng viên, cựu sinh viên để có thông tin quan trọng, nắm bắt nhanh chóng nhu cầu cấp thiết của doanh nghiệp.

2.5.5. Giải pháp nâng cao chất lượng giải quyết các thủ tục hành chính cho sinh viên

Phổ biến, niêm yết công khai danh mục các thủ tục hành chính liên quan đến sinh viên, các biểu mẫu hồ sơ liên quan sinh viên cần phải thực hiện trên trang thông tin điện tử của nhà trường cho các cá nhân được biết để thuận tiện trong việc tra cứu, tìm hiểu khi có nhu cầu tham gia giải quyết thủ tục hành chính, tạo điều kiện thuận lợi trong giải quyết công việc cho cả phía nhà trường và sinh viên trong việc trao đổi và tiếp nhận thông tin, giải quyết các thủ tục hành chính được hiệu quả.

Nâng cao tinh thần trách nhiệm, sự phối hợp đồng bộ, nhịp nhàng, khoa học giữa đội ngũ cán bộ, chuyên viên, nhân viên trong đơn vị, cũng như giữa các đơn vị phòng chức năng với nhau để giải quyết các thủ tục hành chính cho sinh viên nhanh gọn, đúng thời gian, đúng tiến độ, trên tinh thần trách nhiệm, hết lòng phục vụ sinh viên.

Cán bộ, viên chức nhà trường nói chung và cán bộ, viên chức trực tiếp tiếp xúc, giải quyết thủ tục hành chính với sinh viên phải có phẩm chất, năng lực chuyên môn, tận tâm với công việc, có tinh thần trách nhiệm cao, có tác phong lịch sự, thái độ vui vẻ, nhiệt tình hướng dẫn thủ tục, tiếp nhận yêu cầu. Tạo mọi điều kiện thuận lợi cho sinh viên trong việc giải quyết các thủ tục hành chính hoặc liên hệ với các đơn vị chức năng trong nhà trường để giải đáp những thắc mắc của sinh viên.

Đẩy mạnh ứng dụng CNTT trong các hoạt động của nhà trường, trong đó đẩy mạnh chuyển đổi số, ứng dụng CNTT trong việc triển khai giải quyết các thủ tục hành chính bằng hình thức trực tuyến để tạo thuận lợi cho người học.

Nhà trường cần triển khai và áp dụng Quy trình một cửa để giải quyết các thủ tục hành chính cho sinh viên.

3. Kết luận

Qua nghiên cứu nhóm tác giả đã xác định các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ giáo dục đại học gồm: Tiếp cận dịch vụ giáo dục; Cơ sở vật chất, trang thiết bị; Môi trường giáo dục; Hoạt động giáo dục; Sự phát triển và tiến bộ của người học. Kết quả khảo sát, nghiên cứu đánh giá thực trạng hoạt động dịch vụ phục vụ người học tại nhà trường cho thấy: dịch vụ giáo dục của nhà trường đáp ứng tốt sự hài lòng của người học, trên 70% người học trả lời khảo sát cho rằng dịch vụ giáo dục của Trường đáp ứng từ 80% đến 100% so với mong đợi của bản thân.

Từ đó nhóm nghiên cứu đã đưa ra 05 giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục công tại trường Đại học Quảng Nam bao gồm: Giải pháp nâng cao chất lượng tiếp cận dịch vụ giáo dục; Giải pháp nâng cao chất lượng Cơ sở vật chất, trang thiết bị; Giải pháp nâng cao chất lượng Môi trường giáo dục; Giải pháp nâng cao chất lượng Hoạt động giáo dục; Giải pháp nâng cao chất lượng giải quyết các thủ tục hành chính cho sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). *Quyết định 3476/QĐ-BGDĐT ngày 04/10/2019 của Bộ GD&ĐT ban hành Bộ công cụ khảo sát và tài liệu Hướng dẫn triển khai đo lường sự hài lòng của người dân đối với dịch vụ giáo dục công*.
- [2] Phạm Thị Liên (2016). “Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của người học Trường hợp Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội”, *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Kinh tế và Kinh doanh*, Tập 32, Số 4, 81-89
- [3] Bảo Trung, Nguyễn Thị Tố Loan (2020). “Chất lượng dịch vụ giáo dục đại học theo mô hình ipa tại trường Đại học Tài chính - Marketing”, *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính - Marketing số 57, 06/2020*.
- [4] Phạm Thị Lan Phương, Phạm Thị Hương (2019). “Sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ của trường đại học tại thành phố Hồ Chí Minh”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh*.
- [5] Vũ Thanh Thảo (2013). Đánh giá các yếu tố tác động đến sự hài lòng của sinh viên về các dịch vụ hỗ trợ sinh viên tại trường Đại học sư phạm TP. Hồ Chí Minh, *Luận văn Thạc sĩ Đo lường và đánh giá trong giáo dục*, Đại học Quốc gia Hà Nội
- [6] Lưu Thiên Tú (2003). Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ. đào tạo được cảm nhận và sự hài lòng của sinh viên Trường Đại học Công nghệ Sài Gòn, *Luận văn Thạc sĩ*.

IMPROVING THE QUALITY OF PUBLIC EDUCATION SERVICES AT QUANG NAM UNIVERSITY

HO THI KIM HANH, NGUYEN DUY LINH, LE THI PHUONG THAO

Quang Nam University

Abstract: *Currently, along with the development of society, the requirements of learners at higher educational institutions are higher than before. Learners always prioritize choosing educational institutions that not only have a proven quality of lecturers' qualifications and capacity, and facilities but also pay attention to activities that serve and support learners. Therefore, to survive and develop, universities need to focus on service quality to improve student satisfaction. Information about student satisfaction will help the school make timely adjustments to improve training quality. This article analyzes and evaluates the current state of the quality of student service activities at Quang Nam University, thereby finding limitations and causes to suggest solutions to improve the quality of learners service and support activities, meeting people's expectations and satisfaction with the quality of the university's public education services.*

Keywords: *Public service quality, education, solutions, Quang Nam University.*

THỰC TRẠNG VÀ BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN HOẠT ĐỘNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH SƯ PHẠM NGŨ VĂN - TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC AN GIANG

Trương Hoàng Hân¹

Tóm tắt: Nghiên cứu khoa học từ lâu đã là hoạt động cần thiết giúp sinh viên nâng cao kiến thức, nâng cao khả năng vận dụng lý thuyết với thực hành nghề nghiệp, hình thành khả năng tư duy độc lập, tạo dựng tốt phẩm chất của người giáo viên trong tương lai. Thực tế ở các trường đại học, hầu hết sinh viên đều không quan tâm đến hoạt động nghiên cứu khoa học. Đa phần việc nghiên cứu khoa học ở sinh viên hiện nay chỉ mang tính chất đối phó, hình thức nên kết quả nghiên cứu chưa cao. Bài viết này sẽ trình bày những thực trạng, nguyên nhân và các biện pháp phát triển hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn - tại Trường Đại học An Giang.

Từ khóa: Nghiên cứu khoa học, Sư phạm Ngữ văn, Trường Đại học An Giang.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động nghiên cứu khoa học (NCKH) từ lâu đã trở thành một trong những nhiệm vụ quan trọng của trường đại học, đặc biệt là hoạt động NCKH sinh viên (SV) có vai trò và ý nghĩa to lớn trong đánh giá chất lượng và hiệu quả đào tạo của trường đại học. Hoạt động NCKH, từ lâu, không chỉ dành riêng cho giới chuyên môn, nhà nghiên cứu mà đó là hoạt động chung cho tất cả mọi đối tượng, ngành nghề. Việc SV thực hiện NCKH giúp cho SV phát triển nhiều về năng lực chuyên môn, phương pháp nghiên cứu, rèn luyện được tư duy sáng tạo, khả năng phân tích logic, góp phần giáo dục toàn diện cho SV. Chính vì những lý do trên, hiện nay, tại các trường đại học nói chung, Trường Đại học An Giang nói riêng luôn quan tâm, chú trọng đẩy mạnh hoạt động NCKH dành cho SV nhằm thực hiện tốt quan điểm của Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế "... Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, năng lực của người học..." (Ban Chấp hành trung ương, 2013).

Hiện nay, tại Trường Đại học An Giang đã đầu tư kinh phí để hỗ trợ SV tham gia NCKH. Trong đó, Khoa Sư phạm nói chung, Bộ môn Ngữ văn nói riêng đã tổ chức nhiều hoạt động như các buổi báo cáo chuyên đề về NCKH, seminar báo cáo kết quả nghiên cứu trong SV,... để SV có cơ hội tiếp cận với hoạt động NCKH. Tuy nhiên, kết quả thực hiện vẫn còn nhiều hạn chế so với những yêu cầu đặt ra. Trong bài viết này, chúng tôi sẽ đưa ra kết quả khảo sát về thực trạng NCKH trong SV và biện pháp phát triển hoạt động NCKH trong SV bộ môn Ngữ văn tại Trường Đại học An Giang.

1. Trường Đại học An Giang, ĐHQG TP.HCM

2. Nội dung

2.1. Nghiên cứu khoa học và ý nghĩa của nghiên cứu khoa học đối với sinh viên sư phạm

2.1.1. Nghiên cứu khoa học

Trong Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013, Hội nghị Trung ương 8 khóa XI đã thể hiện rõ quan điểm: “Tăng cường năng lực, nâng cao chất lượng và hiệu quả NCKH, chuyển giao công nghệ của các cơ sở sản xuất, kinh doanh. Ưu tiên đầu tư phát triển khoa học cơ bản, khoa học mũi nhọn, phòng thí nghiệm trọng điểm, phòng thí nghiệm chuyên ngành, trung tâm công nghệ cao, cơ sở sản xuất thử nghiệm hiện đại trong một số trường đại học. Có chính sách khuyến khích học sinh, sinh viên NCKH” ...” (Ban Chấp hành trung ương, 2013). Qua đó, ta thấy hoạt động NCKH không chỉ là lĩnh vực dành riêng cho các nhà khoa học, những người có chuyên môn cao mà còn là một hình thức hoạt động rất vừa sức, vừa tầm với năng lực của SV trong các trường đại học.

Theo Phạm Viết Vượng: “NCKH là hoạt động sáng tạo của các nhà khoa học nhằm nhận thức thế giới, tạo ra hệ thống tri thức có giá trị để sử dụng vào cải tạo thế giới” (Phạm Viết Vượng, 1997, tr.41).

Tác giả Vũ Cao Đàm cho rằng: “NCKH là một hoạt động xã hội hướng vào việc tìm kiếm những điều mà khoa học chưa biết hoặc phát hiện ra bản chất sự vật, phát triển nhận thức khoa học về thế giới hoặc là sáng tạo các phương pháp mới, phương tiện kỹ thuật mới để cải tạo thế giới” (Vũ Cao Đàm, 2008, tr.2).

Qua đó, ta có thể hiểu NCKH là hoạt động tìm kiếm, xem xét, điều tra để phát hiện ra những cái mới về lý thuyết và thực tiễn nhằm làm rõ các nhận thức về thế giới hoặc tạo ra thêm các giá trị hơn. Người muốn làm NCKH phải có những kiến thức nhất định về lĩnh vực nghiên cứu, nhưng chủ yếu là phải rèn luyện cách làm việc tự lực và có phương pháp.

2.1.2. Ý nghĩa của hoạt động nghiên cứu khoa học

SV sư phạm ngoài việc học tập nâng cao chuyên môn, trau dồi nhân cách của người GV tương lai còn phải tích cực tham gia vào các hoạt động NCKH. Điều này mang lại rất nhiều ý nghĩa cho bản thân SV. Trong bài nghiên cứu về ý nghĩa của hoạt động NCKH, tác giả Lương Thị Tâm Uyên (2016) đã chỉ ra một vài ý nghĩa của hoạt động NCKH như sau:

- NCKH giúp SV vận dụng lý luận vào thực tiễn, phương pháp lý luận từ sách vở, vốn sống trải nghiệm để làm khoa học.

- NCKH phát triển cho SV năng lực tự học, tự nghiên cứu, hình thành tư duy phản biện cho SV.

- NCKH giúp SV phát triển khả năng tư duy, phát hiện những ý tưởng khoa học mới, nâng cao sự hiểu biết và khả năng nhận thức cho SV.

- NCKH giúp SV sớm hình thành các tác phong làm việc khoa học, tiếp cận phương pháp biện chứng logic.

- NCKH giúp SV có điều kiện tìm hiểu sâu về chuyên môn và nghiệp vụ liên quan tới công việc của mình, qua đó giúp SV mở rộng và đào sâu tri thức, đồng thời tạo cơ hội để SV vận dụng tri thức vào những tình huống thực tiễn, làm quen với môi trường công tác giáo dục, hình thành và phát triển các năng lực sư phạm.

- NCKH giúp SV phát triển năng lực hợp tác, làm việc nhóm và có ý thức làm việc một cách khoa học.

Chính vì vậy, tổ chức các hoạt động NCKH cần được các trường đại học chú trọng quan tâm trong quá trình đào tạo để mỗi SV vừa là một nhà giáo dục, vừa là một nhà khoa học trong tương lai.

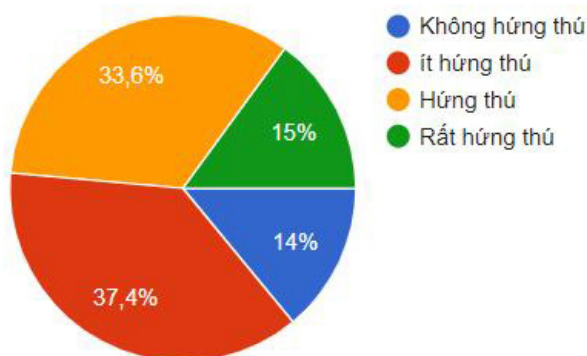
2.2. Thực trạng hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên chuyên ngành Sư phạm Ngữ văn Trường Đại học An Giang

Để làm cơ sở cho việc xây dựng các biện pháp nâng cao hứng thú NCKH cho SV ngành Sư phạm Ngữ văn, Khoa Sư phạm, Trường Đại học An Giang, chúng tôi đã tiến hành khảo sát về mức độ hứng thú, các yếu tố ảnh hưởng đến hứng thú NCKH và mức độ tham gia các hình thức hoạt động NCKH của 108 SV ngành Sư phạm Ngữ văn, Trường Đại học An Giang.

Thời gian thực hiện khảo sát: Từ ngày 12/07/2023 đến ngày 12/09/2023.

2.2.1. Mức độ hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên Sư phạm Ngữ văn Trường Đại học An Giang

NCKH từ lâu là một trong những hoạt động giúp SV phát triển năng lực chuyên môn, rèn luyện tư duy và bồi dưỡng các phẩm chất của SV khi thực hiện NCKH. Để khảo sát mức độ hứng thú NCKH của SV Sư phạm Ngữ văn, chúng tôi xây dựng câu hỏi khảo sát như sau: “*Mức độ hứng thú về hoạt động NCKH của bạn như thế nào?*” và thu được kết quả như sau (Hình 1):



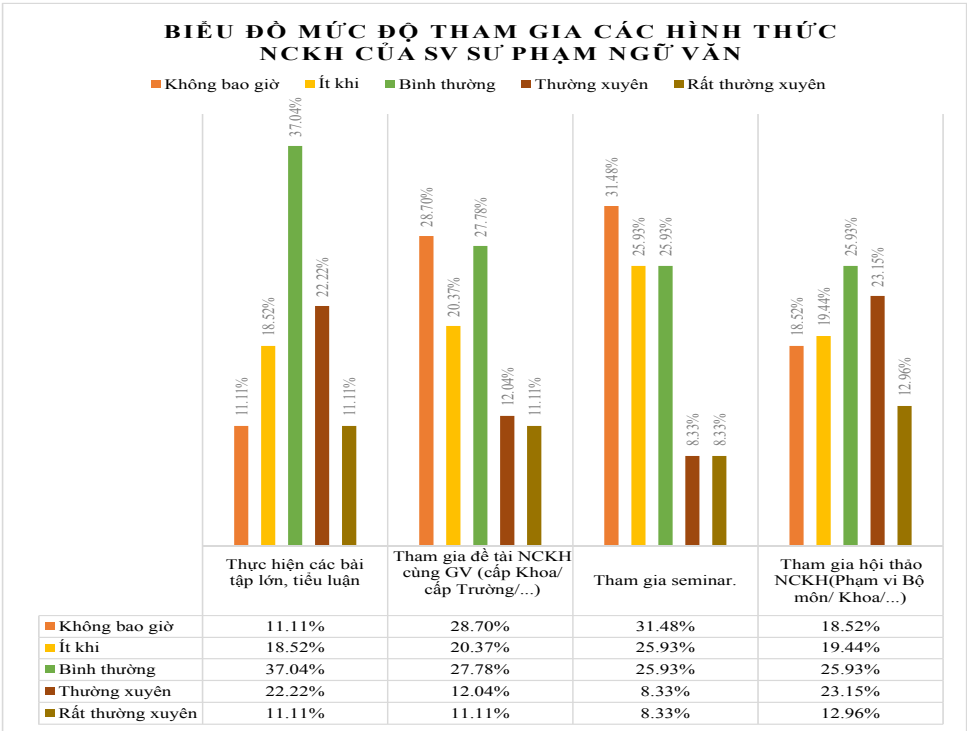
Hình 1. Kết quả mức độ hứng thú NCKH của SV Sư phạm Ngữ văn (Trường ĐHAG)

Qua kết quả khảo sát chúng tôi nhận thấy mức độ SV rất hứng thú với hoạt động NCKH khá thấp chỉ chiếm 15%, tiếp đến mức độ *hứng thú* chiếm tỉ lệ khá cao (33,6%). Bên cạnh đó mức độ *ít hứng thú* vẫn chiếm tỉ lệ cao nhất (37,4%) và *không hứng thú* chiếm 14%. Điều đó cho thấy, hoạt động NCKH của Trường ĐHAG vẫn chưa sôi động và chưa nhận được nhiều sự quan tâm, hứng thú đến từ SV Sư phạm Ngữ văn.

2.2.2. Mức độ tham gia các hình thức nghiên cứu khoa học của sinh viên Sư phạm Ngữ văn Trường Đại học An Giang

Để tìm hiểu về mức độ SV Sư phạm Ngữ văn tham gia các hình thức NCKH, chúng tôi đã tiến hành thực hiện khảo sát đối với 108 SV và nhận được kết quả như sau:

Từ biểu đồ khái quát mức độ tham gia các hình thức NCKH của SV Sư phạm Ngữ văn (Trường ĐHAG), chúng tôi đưa ra một bảng khái quát chung về mức độ trung bình như sau:



Hình 2. Biểu đồ mức độ tham gia các hình thức NCKH của SV Sư phạm Ngữ văn (Trường ĐHAG)

Bảng 1. Mức độ tham gia vào các hình thức NCKH của SV sư phạm Ngữ văn (Trường ĐHAG)

STT	Các yếu tố	Mức độ										ĐTB	Thứ bậc
		Không bao giờ		Ít khi		Bình thường		Thường xuyên		Rất thường xuyên			
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	Thực hiện các bài tập lớn, tiểu luận	12	11.1	20	18.5	40	37.0	24	22.2	12	11.1	3.04	1
2	Tham gia đề tài NCKH cùng GV	31	28.7	22	20.4	30	27.8	13	12	12	11.1	2.56	3
3	Tham gia seminar	34	31.5	28	25.9	28	25.9	9.0	8.3	9.0	8.3	2.36	4
4	Tham gia hội thảo NCKH	20	18.5	21	19.4	28	25.9	25	23.1	14	13.0	2.93	2

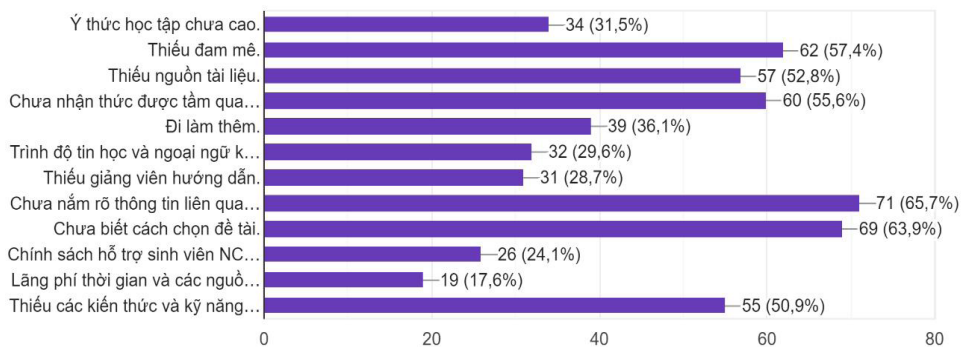
Qua khảo sát (hình 2 và bảng 1), chúng tôi nhận thấy mức độ tham gia NCKH của SV Sư phạm Ngữ văn còn khá khiêm tốn. Đa phần SV tham gia NCKH thông qua việc

thực hiện các bài tập lớn, tiểu luận với tỉ lệ đồng ý là 37.04%, (ĐTB = 3.04). Trong khi đó, việc thực hiện chuyên đề seminar khoa học, tham gia đề tài NCKH cùng GV và tham gia hội thảo NCKH chuyên môn chính là 3 hoạt động NCKH chính do bộ môn Ngữ văn thường xuyên triển khai thực hiện. Tuy nhiên, số lượng SV ngành Sư phạm Ngữ văn tham gia *rất thường xuyên* không quá 15%, cụ thể: SV tham gia hội nghị hội thảo chuyên môn chỉ đạt 12.96% (ĐTB = 2.93), tham gia đề tài NCKH đạt 11.11% (ĐTB = 2.56) và tham gia thực hiện chuyên đề/ seminar báo cáo khoa học chỉ đạt 8.33% (ĐTB = 2.36).

2.2.3. Nguyên nhân sinh viên Sư phạm Ngữ văn Trường Đại học An Giang không tham gia nghiên cứu khoa học

Câu 3: Nguyên nhân sinh viên không tham gia NCKH là gì? (Câu hỏi được lựa chọn nhiều đáp án)

108 câu trả lời



Hình 3. Những nguyên nhân khiến SV Sư phạm Ngữ văn không tham gia NCKH

Tiếp tục thực hiện khảo sát đối với 108 SV Sư phạm Ngữ văn (Trường ĐHAG), chúng tôi nhận thấy rõ các nguyên nhân tác động vào việc SV không tham gia thực hiện NCKH (Hình 3). Trong đó, *Chưa nắm rõ thông tin liên quan đến NCKH* là nguyên nhân ảnh hưởng lớn nhất với tỉ lệ phần trăm là 65.7%. Lí do có mức ảnh hưởng lớn thứ hai gây cản trở khiến SV không tham gia NCKH là *Chưa biết cách chọn đề tài* với tỉ lệ là 63.9%. Ở vị trí thứ ba là *Thiếu đam mê*, với mức đánh giá đồng ý chiếm 57.4%. Kết quả về những nguyên nhân kể trên cho thấy SV Sư phạm Ngữ văn còn thiếu chủ động trong hoạt động NCKH.

2.3. Một số biện pháp nâng cao hứng thú nghiên cứu khoa học cho sinh viên Sư phạm Ngữ văn Trường Đại học An Giang

2.3.1. Thành lập “Câu lạc bộ nghiên cứu khoa học” cho sinh viên

Để có thể đưa hoạt động NCKH đến gần với SV hơn và giúp SV có được những hiểu biết rõ nét về hoạt động NCKH thì việc thành lập những “Câu lạc bộ NCKH” là điều cần thiết. Ở đó, SV sẽ có thể giao lưu, chia sẻ thông tin và cùng nhau trao đổi về phương pháp, quy trình NCKH, phương tiện, thiết bị kĩ thuật phục vụ cho hoạt động NCKH. Ở đây, việc thành lập câu lạc bộ NCKH dành cho SV Ngữ văn sẽ thuận lợi cho các bạn trao đổi và nghiên cứu sâu về những vấn đề thuộc chuyên ngành Ngữ văn. Bên cạnh đó, câu lạc bộ có thể xây dựng diễn đàn riêng để cho SV dễ dàng cập nhật các hoạt động NCKH của các lớp, giới thiệu những đề tài nghiên cứu đã được phản biện và in trong các kỉ yếu có uy tín,... Tuy nhiên, để câu lạc bộ trở thành nơi thu hút các bạn SV thì cần có một đội

ngũ quản trị viên nhiệt tình, năng động; có mục tiêu, quy định riêng của câu lạc bộ; có những hoạt động gây ảnh hưởng tới SV và đặc biệt cần có sự quan tâm của đội ngũ GV, các nhà khoa học của ngành Sư phạm Ngữ văn cùng tham gia và hỗ trợ.

2.3.2. Đa dạng hóa hoạt động nghiên cứu khoa học cho sinh viên Sư phạm

Dựa vào mức độ tham gia hoạt động NCKH của SV Sư phạm Ngữ văn (Hình 2), chúng ta có thể thấy việc kích thích hứng thú NCKH ở SV có thể bắt đầu từ những bài tập lớn, tiểu luận, ở các dạng bài tập này, GV có thể đưa ra các đề tài hoặc chủ đề liên quan đến các nội dung của từng học phần SV tham gia học hoặc các vấn đề liên quan đến chương trình, SGK, đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá học sinh, sinh viên,... Đó vừa là những vấn đề nóng của xã hội nói chung và cũng là những vấn đề mà SV Sư phạm nói riêng cần phải quan tâm.

Bên cạnh đó, bộ môn Ngữ văn cần tổ chức các phong trào NCKH trong SV để lôi cuốn SV tham gia dưới nhiều hình thức khác nhau như: Hội thi NCKH, phát động phong trào “Thầy trò cùng NCKH”, tạo cơ hội và điều kiện cho SV thực hiện viết các bài báo khoa học đăng báo, tạp chí... Thông qua các phong trào này, SV sẽ chủ động và tích cực hơn trong việc tìm kiếm thông tin, nghiên cứu sách vở ở nhiều nơi, góp phần kích thích hứng thú nghiên cứu cho SV.

2.3.3. Có chính sách khen thưởng và lan tỏa hoạt động NCKH đến gần SV

Đối với những SV có thành tích trong NCKH, nhà trường nói chung và bộ môn Ngữ văn nói riêng có thể có những phần thưởng động viên, khuyến khích, tạo động lực cho các em cũng như những SV khác tiếp tục thực hiện những công trình nghiên cứu của mình. Ngoài ra, một trong những nguyên nhân lớn nhất gây cản trở việc NCKH của SV Ngữ văn chính là SV chưa nắm rõ thông tin liên quan đến NCKH vì vậy cần phải đưa NCKH đến gần SV bằng việc tổ chức các hội thảo trao đổi kinh nghiệm NCKH cho SV là hoạt động vô cùng cần thiết. Qua đó, SV không chỉ học hỏi thêm nhiều kiến thức, về cách thức thực hiện một đề tài nghiên cứu, những thông tin cần thiết liên quan đến NCKH mà còn giúp các em hình thành được thái độ NCKH đúng đắn.

2.3.4. Tổ chức quán triệt nâng cao nhận thức về ý nghĩa và tầm quan trọng của hoạt động NCKH cho sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn

Trong Chương trình đào tạo SV Sư phạm Ngữ văn thì học phần *Phương pháp NCKH trong giáo dục và Phương pháp luận nghiên cứu Văn học* sẽ là những học phần giúp SV hình thành các tri thức phương pháp luận, phương pháp NCKH, kĩ năng NCKH một cách vững chắc. Vì vậy, GV cần phải giới thiệu một cách chính xác, đầy đủ và sâu sắc về các kiến thức trọng tâm và các kĩ năng cần thiết khi tham gia NCKH. Ngoài ra, GV cần nêu rõ ý nghĩa của hoạt động NCKH đối với mỗi SV ở trường đại học. GV giúp SV nhận thức được rằng, NCKH là một năng lực không thể thiếu của SV ở trường đại học. Cùng với hoạt động học tập và các hoạt động khác, hoạt động NCKH sẽ giúp SV rèn luyện được những kĩ năng và phẩm chất cần thiết của một chuyên gia trong tương lai, đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của xã hội.

3. Kết luận

Việc phát triển hoạt động NCKH của SV chuyên ngành Sư phạm Ngữ văn là một

trong những mục tiêu quan trọng trong quá trình đào tạo bậc đại học. Để nâng cao số lượng cũng như chất lượng NCKH, việc đẩy mạnh các công tác tuyên truyền nhằm thúc đẩy tính tự giác, đam mê nghiên cứu đến bản thân SV, tổ chức sinh hoạt NCKH thường xuyên và xây dựng các chính sách ưu đãi, tương xứng với thành tích nghiên cứu là điều vô cùng cần thiết. Một vài biện pháp được tác giả đề xuất nhằm mong muốn sẽ đưa hoạt động NCKH đến gần SV hơn và từ đó giúp SV có thể thấy được giá trị NCKH mang lại cho bản thân và cho cộng đồng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*. Link truy cập: <https://tth.vn/xehD>
- [2] Huỳnh Thị Trang & Lâm Cẩm Tú (2020). *Thực trạng và biện pháp phát triển hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên chuyên ngành thông tin – thư viện tại trường Đại học Cần Thơ*. Tạp chí Giáo dục, số 487 (Kì 1-10/2020). Tr.46-50.
- [3] Lương Thị Tâm Uyên (2016). *Ý nghĩa của nghiên cứu khoa học đối với sinh viên các trường đại học*. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt (Tháng 12/2016).
- [4] Nguyễn Trung Kiên. (2018) *Một số biện pháp nâng cao hứng thú nghiên cứu khoa học cho sinh viên sư phạm Trường Đại học Vinh*. Tạp chí Giáo dục, số 438 (Kì 2-09/2018). Tr.18-22.
- [5] Phạm Viết Vượng (1997). *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [6] Vũ Cao Đàm (2008). *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*. NXB Thế giới.

CURRENT SITUATION AND MEASURES TO DEVELOP SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS SPECIALIZED IN LITERATURE TEACHER EDUCATION - AT AN GIANG UNIVERSITY

TRUONG HOANG HAN

An Giang University, Vietnam National University, Ho Chi Minh City

Abstract: *Scientific research has long been a necessary activity to help students broaden their knowledge, improve their ability to apply theory into professional practice, form the ability to think independently, and create good human qualities of future teachers. In fact, at universities, most students are not interested in scientific research activities. Most of the scientific research among students today is only of a formal and reactive nature, so the research results are not high. This article will present the current situation, causes and measures to develop scientific research activities of students majoring in Literature Teacher Education - at An Giang University.*

Keywords: *Scientific research, Literature Teacher Education, An Giang University.*

THỰC TRẠNG TRIỂN KHAI KPIS - KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUẢNG NAM, ĐỀ XUẤT MỘT SỐ GIẢI PHÁP QUẢN LÝ HIỆU QUẢ

Võ Thị Hoa¹, Huỳnh Trọng Dương²

Tóm tắt: Hoạt động khoa học và công nghệ cùng hoạt động đào tạo là nhiệm vụ chính của cơ sở giáo dục đại học nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao, góp phần thúc đẩy phát triển khoa học, công nghệ và kinh tế - xã hội của đất nước. Do đó, để hoàn thành vai trò, sứ mạng, mục tiêu, chiến lược và tăng cường năng lực cạnh tranh trong bối cảnh hội nhập quốc tế, chất lượng của hoạt động nghiên cứu khoa học của một trường đại học cần phải được đặt lên hàng đầu. Đáp ứng yêu cầu đó, cơ sở giáo dục đại học cần thực hiện đồng bộ nhiều giải pháp, trong đó nâng cao chất lượng và hiệu quả công tác quản lý khoa học và công nghệ là nhiệm vụ cần quan tâm lãnh đạo, chỉ đạo và tổ chức thực hiện tốt. Việc xây dựng và triển khai các bộ chỉ số KPIS trong công tác đánh giá hiệu quả hoạt động đã và đang là công cụ quản lý hữu hiệu của nhiều nhà quản lý, tuy nhiên nội dung này vẫn chưa được quan tâm và triển khai đồng bộ trong các cơ sở giáo dục đại học hiện nay. Bài viết này đề cập đến thực trạng triển khai thực hiện KPIS – Bộ chỉ số đánh giá kết quả hoạt động khoa học và công nghệ tại Trường Đại học Quảng Nam, từ đó đề xuất một số giải pháp quản lý hiệu quả trong nhà trường.

Từ khóa: KPIS, Quản lý, Đánh giá, Nghiên cứu khoa học, Giáo dục đại học.

1. Mở đầu

Luật Giáo dục đại học, số 08/2012/QH13 ngày 18/6/2012 Quốc hội 13, nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam và Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học, số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018 Quốc hội 14 đã khẳng định nhiệm vụ của cơ sở giáo dục đại học (CSGDĐH) trong hoạt động khoa học và công nghệ (KH&CN) là “Nghiên cứu khoa học và công nghệ để phục vụ và nâng cao chất lượng đào tạo”, “Nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ nhằm tạo ra tri thức, công nghệ, giải pháp mới, góp phần phát triển kinh tế - xã hội phù hợp với năng lực khoa học, công nghệ của nhà trường”. Luật Giáo dục, số 43/2019/QH14 ngày 14/6/2019 của Quốc hội 14, nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam đã khẳng định: “Hoạt động KH&CN là nhiệm vụ của CSGDĐH”, “Nhà nước tạo điều kiện cho Cơ sở giáo dục hoạt động KH&CN, kết hợp đào tạo với nghiên cứu khoa học (NCKH) và sản xuất nhằm nâng cao chất lượng giáo dục; xây dựng Cơ sở giáo dục thành trung tâm văn hóa, KH&CN của địa phương hoặc cả nước”.

Qua đó cho thấy, hoạt động khoa học và công nghệ là nội dung không thể thiếu trong chuỗi các hoạt động của một CSGDĐH. Đây là hoạt động có mối quan hệ hữu cơ với hoạt động đào tạo trong Nhà trường, hai nhiệm vụ cơ bản chiến lược của Nhà trường. Để nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động, nhiều trường đại học đã xây dựng và triển

1. Tiến sĩ, Trường Đại học Quảng Nam

2. PGS.TS, Trường Đại học Quảng Nam

khai hệ thống đảm bảo chất lượng trong nhà trường. Từ đó, xác định các ưu và nhược điểm trong công tác nghiên cứu khoa học, đào tạo và quản lý, làm cơ sở để xây dựng và điều chỉnh các kế hoạch, chiến lược phát triển phù hợp. Một trong những nội dung đảm bảo chất lượng mà Trường Đại học Quảng Nam đã xây dựng và triển khai thực hiện đó là Bộ chỉ số KPIs về hoạt động khoa học và công nghệ trong nhà trường. Báo cáo này xin được trình bày thực trạng triển khai thực hiện KPIs – Bộ chỉ số đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ tại Trường Đại học Quảng Nam trong thời gian qua, từ đó đề xuất một số giải pháp quản lý hiệu quả trong nhà trường.

2. Nội dung

2.1. KPIs, vai trò của KPIs

* KPIs là gì? [1]

KPIs (Key Performance Indicators) là Bộ các chỉ số đo lường hiệu quả, trong đó gồm một tập hợp các chỉ số thống kê được thiết kế nhằm mục đích đo lường hiệu quả hoạt động của một tổ chức hoặc một đơn vị nào đó. Đối với trường đại học, các chỉ số đo lường hiệu quả chính này là những thành phần cơ bản của hệ thống lập kế hoạch và giám sát tổng thể và thường được xây dựng dựa trên sứ mạng của trường [1]. Các chỉ số này sẽ giúp trường đại học đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ, và từ đó, lãnh đạo nhà trường sẽ đưa ra các quyết định chính xác nhằm cải tiến chất lượng hoạt động của nhà trường nói chung. Đây cũng chính là phương tiện giúp lãnh đạo trường, phòng, trung tâm, khoa chuyên môn xác định nhiệm vụ và mục tiêu của đơn vị và triển khai đến toàn thể cán bộ người lao động để đảm bảo rằng tất cả mọi người đang đi đúng hướng vì sự phát triển và tiến bộ của toàn trường.

KPIs – hoạt động khoa học công nghệ là Bộ các chỉ số đo lường hiệu quả của hoạt động khoa học công nghệ. Bộ chỉ số này được sử dụng để đo lường, phân tích khả năng đạt được mục tiêu về hoạt động khoa học của toàn trường cũng như của từng đơn vị trong nhà trường.

* Vai trò của KPIs [[1]]

KPI thường được các tổ chức xây dựng và triển khai thực hiện với nhiều cấp độ khác nhau, hình thức quản lý này có ý nghĩa quyết định đến việc vận hành hiệu quả của một đơn vị. Với 4 vai trò chính là: (1) vai trò kết nối, (2) vai trò định hướng, (3) vai trò đo lường, đánh giá, (4) vai trò điều chỉnh, KPI giúp nhà quản trị thực thi đầy đủ 4 chức năng của mình là hoạch định, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát.

- Vai trò kết nối

KPI kết nối các mục tiêu: giữa mục tiêu ngắn hạn và mục tiêu trung hạn, dài hạn của tổ chức; giữa các mục tiêu định lượng và định tính; giữa các mục tiêu tăng trưởng và mục tiêu phát triển bền vững. Ngoài ra, KPI còn đóng vai trò kết nối các mảng chức năng, các bộ phận và cá nhân trong tổ chức. Ví dụ, KPI của bộ phận nhân sự được xây dựng tương thích với các bộ phận tham gia vào hoạt động nhân sự và góp phần đảm bảo hiệu suất cho bộ phận này.

- Vai trò định hướng

Từ “Key” trong KPI thể hiện vai trò định hướng hoạt động và nỗ lực cá nhân, bộ phận. Trong mỗi giai đoạn, mỗi tổ chức sẽ cần đưa ra các chỉ số đo lường hiệu suất quan trọng/chính mà mình muốn đạt được. Từ đó, KPI sẽ giúp lựa chọn các ưu tiên trong từng giai đoạn. KPI sẽ giúp các đơn vị hay cá nhân tập trung vào các nhiệm vụ, chức năng chủ yếu, được tổ chức yêu cầu hay đề cao, tránh tình trạng sa đà vào các mục tiêu thứ yếu.

- Vai trò đo lường, đánh giá mức độ hoàn thành

KPI định lượng các kết quả cần đạt được và phân định rõ trách nhiệm, quyền hạn của từng cá nhân, bộ phận trong tổ chức khi thực hiện. Vì thế khi ứng dụng KPI, mức độ hoàn thành nhiệm vụ, mục tiêu cá nhân/bộ phận/đơn vị cũng được nhìn nhận rõ ràng, cụ thể và chính xác hơn. Từ đó, làm cơ sở cho việc khen thưởng, kỉ luật.

KPI cụ thể hóa các kết quả cần đạt được theo từng công đoạn, từ đó cho phép triển khai hiệu quả việc ứng dụng KPI vào quản trị theo mục tiêu và quản trị theo quy trình.

- Vai trò điều chỉnh các hoạt động

Ứng dụng KPI luôn đi liền với quá trình xác định- đàm phán- giao KPI, đánh giá mức độ hoàn thành và từ đó điều chỉnh KPI. Việc điều chỉnh về KPI cho phù hợp với tình hình thực tế sẽ dẫn đến các điều chỉnh về nguồn lực, quyền hạn, nghĩa vụ và quyền lợi của các cá nhân, đơn vị cũng được thực hiện.

2.2. Thực trạng triển khai thực hiện KPIs – Bộ chỉ số đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ tại Trường Đại học Quảng Nam

2.2.1. Khái quát về hoạt động khoa học và công nghệ của Trường Đại học Quảng Nam

a. Nguồn nhân lực hoạt động khoa học và công nghệ

Tính đến ngày 01/3/2024, tổng số lượng người làm việc là 187 người với 105 VC và 82 hợp đồng lao động theo Nghị định số 111/2022/NĐ-CP. Về trình độ chuyên môn có 17 người có trình độ tiến sĩ, 94 người có trình độ thạc sĩ. Nhìn chung, đội ngũ cơ bản đủ về số lượng, đạt chuẩn trình độ đào tạo, tuy nhiên đội ngũ cán bộ, giảng viên có học hàm, học vị cao còn khá mỏng. Đội ngũ giảng viên của trường có gần 50% giảng viên có thâm niên giảng dạy hơn 10 năm, số còn lại có thâm niên từ 02 năm trở lên. Đa số giảng viên là người yêu nghề và có năng lực hoạt động khoa học công nghệ. Tập thể cán bộ, giảng viên đoàn kết, có tinh thần học tập nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ đáp ứng được yêu cầu xây dựng và phát triển nhà trường.

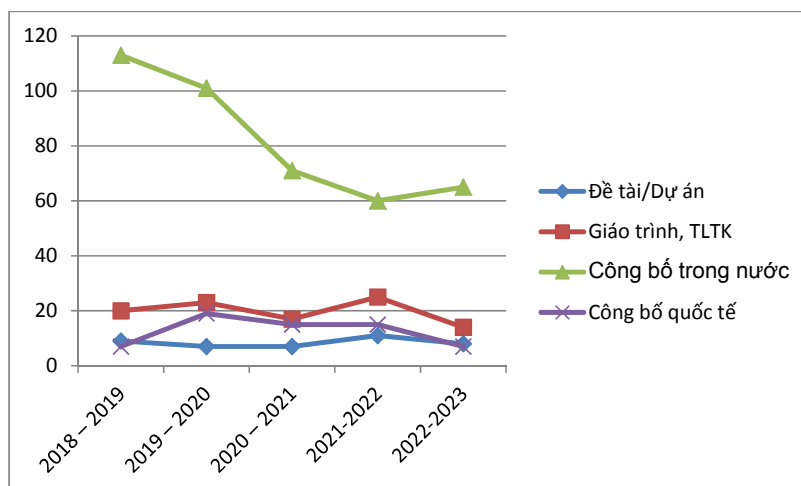
b. Kết quả hoạt động khoa học và công nghệ

Trong giai đoạn 5 năm gần đây (từ năm 2018 – 2023), số lượng Đề tài/Dự án, Giáo trình, TLTK, Công bố trong nước, Công bố quốc tế cụ thể như sau:

Bảng 1. Số lượng Đề tài/Dự án, Giáo trình, TLTK, Công bố trong nước, Công bố quốc tế từ năm 2018 đến năm 2023.

TT	Năm học	Đề tài/Dự án	Giáo trình, TLTK	Công bố trong nước	Công bố quốc tế
1	2018 - 2019	09	20	113	7

2	2019 - 2020	07	23	101	19
3	2020 - 2021	07	17	71	15
4	2021 - 2022	11	25	60	15
5	2022-2023	08	14	65	7



Hình 1. Biểu đồ số lượng loại hình nghiên cứu khoa học tại Trường Đại học Quảng Nam

Từ biểu đồ cho thấy kết quả hoạt động khoa học công nghệ qua các năm tương đối đồng đều. Trong đó, việc thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học các cấp và công bố quốc tế của nhà trường chưa thực sự mạnh.

2.2.2. Xây dựng KPIs Khoa học – Công nghệ tại Trường Đại học Quảng Nam

a. Cơ sở pháp lý

- Căn cứ Nghị định số 90/2020/NĐ-CP ngày 13 tháng 8 năm 2020 của Chính phủ về đánh giá, xếp loại chất lượng cán bộ, công chức, viên chức;

- Căn cứ Quyết định số 2208/QĐ-UBND ngày 24 tháng 8 năm 2022 của UBND tỉnh Quảng Nam về việc ban hành Quy định về đánh giá, xếp loại chất lượng cán bộ, công chức, viên chức, người lao động theo mô hình đánh giá kết quả làm việc tại các cơ quan hành chính, đơn vị sự nghiệp công lập thuộc UBND tỉnh Quảng Nam.

- Căn cứ Nghị quyết số 31/NQ-ĐHQN-HĐT ngày 30/12/2022 của Hội đồng Trường Đại học Quảng Nam về việc ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của Trường Đại học Quảng Nam;

- Căn cứ Quy định quản lý hoạt động Khoa học và Công nghệ trong Trường Đại học Quảng Nam ban hành kèm theo Quyết định số 465/QĐ-ĐHQN ngày 27/4/2018 của Hiệu trưởng Trường Đại học Quảng Nam;

- Chiến lược phát triển Trường Đại học Quảng Nam giai đoạn 2020-2025, tầm nhìn đến năm 2030.

- **Sứ mạng:** Trường Đại học Quảng Nam là một trường đại học đa ngành, đa hệ theo hướng đại học ứng dụng; là trung tâm đào tạo giáo viên và cán bộ khoa học trình độ đại học và sau đại học; là cơ sở bồi dưỡng và nghiên cứu khoa học có uy tín về các lĩnh vực khoa học cơ bản, khoa học giáo dục; phục vụ đắc lực cho sự nghiệp phát triển kinh tế – xã hội của địa phương Quảng Nam nói riêng và vùng Trung Trung Bộ, Tây Nguyên nói chung.

- **Tầm nhìn:** Trường Đại học Quảng Nam là một trong các trường đại học trọng điểm của khu vực Trung Trung Bộ và Tây Nguyên, là một trung tâm đào tạo, bồi dưỡng và nghiên cứu khoa học có uy tín, vững vàng tiếp cận, hoà nhập với các trường đại học trong khu vực và trên thế giới. Nhà trường cung cấp cho người học môi trường giáo dục đại học và nghiên cứu khoa học tốt nhất, có tính chuyên nghiệp cao, đảm bảo cho người học sau khi tốt nghiệp có đủ năng lực cạnh tranh và thích ứng với nền giáo dục phát triển.

b. Mục đích

- Đo lường, đánh giá hiệu quả thực hiện hoạt động khoa học và công nghệ trong Nhà trường.

- Theo dõi kết quả thực hiện so với mục tiêu đề ra. Theo đó sẽ cụ thể hóa các chỉ tiêu trong mục tiêu chiến lược, kế hoạch hoạt động khoa học và công nghệ của Nhà trường.

- Giúp lãnh đạo Trường và các đơn vị trong toàn trường dễ dàng theo dõi mức độ hoàn thành các mục tiêu đặt ra đối với hoạt động khoa học và công nghệ hằng năm, tăng cường tính minh bạch, trực quan và chính xác trong việc so sánh, phân tích, đánh giá hiệu quả các hoạt động khoa học và công nghệ của Nhà trường.

c. Quy trình xây dựng và triển khai

Bước 1: Xuất phát từ các văn bản quy định, sứ mạng, tầm nhìn, mục tiêu chiến lược của nhà trường; các đặc trưng, chức năng, nhiệm vụ của từng đơn vị;

Bước 2: Xác định các nội dung hoạt động cần đo lường, đánh giá;

Bước 3: Phân tích, đánh giá những dữ liệu về hoạt động khoa học công nghệ của những năm trước đó; của các cá nhân, của từng đơn vị trực thuộc và của toàn trường;

Bước 4: Thiết lập hệ thống các chỉ số đánh giá, đo lường;

Bước 5: Triển khai đăng ký thực hiện đến từng đơn vị, cá nhân trong toàn trường;

Bước 6: Tiến hành tổng kết, đánh giá.

d. Xây dựng KPIS - Khoa học – Công nghệ

Đối với hoạt động Khoa học và Công nghệ, Nhà trường xây dựng 3 bộ chỉ số đánh giá đảm bảo phù hợp với đặc điểm của các đơn vị và của toàn trường. Cụ thể các chỉ số nhà trường đặt ra cho năm học 2023-2024 như sau:

* Chỉ số đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ của Trường Đại học Quảng Nam - KPIS với 05 mục tiêu đề ra cùng với các tiêu chí tương ứng với mỗi mục tiêu:

- Mục tiêu cụ thể 1. Công bố khoa học

+ Công bố kết quả nghiên cứu trên tạp chí quốc tế uy tín (SCI/SCIE/ISI/SCOPUS): 1-2 bài.

+ Phần trăm giảng viên có bài công bố khoa học: 50% giảng viên.

+ Tỷ lệ bài công bố khoa học trên số lượng giảng viên: 50% - 70% giảng viên.

+ Số tạp chí xuất bản trong nhà trường: 3 số/năm.

- Mục tiêu cụ thể 2. Thực hiện Đề tài nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ

+ Đề tài NCKH cấp Huyện/Thành phố/Tỉnh/ Bộ: 1 đề tài.

+ Đề tài NCKH cấp Trường: 7-10 đề tài.

- Mục tiêu cụ thể 3. Thực hiện Sáng kiến

+ Sáng kiến cấp Tỉnh: 1-2 sáng kiến.

+ Sáng kiến cấp Trường: 8-10 sáng kiến.

- Mục tiêu cụ thể 4. Xuất bản sách và giáo trình

+ Sách xuất bản: 2-3 sách.

+ Giáo trình cấp trường: 3-4 giáo trình.

- Mục tiêu cụ thể 5. Các hoạt động khoa học khác

+ Hội nghị/Hội thảo khoa học, Diễn đàn, Toạ đàm cấp trường trở lên: 1-2 hoạt động.

+ Phần trăm giảng viên đạt giờ chuẩn nghiên cứu khoa học: 95%-100% giảng viên.

+ Tỷ lệ bài nghiên cứu khoa học của sinh viên trên số lượng sinh viên: 5% sinh viên.

* Chỉ số đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ của Khoa chuyên môn – KPIs với 05 mục tiêu đề ra cùng với các tiêu chí tương ứng với mỗi mục tiêu:

- Mục tiêu cụ thể 1. Công bố khoa học

+ Công bố kết quả nghiên cứu trên tạp chí quốc tế uy tín (SCI/SCIE/ISI/SCOPUS): 1 bài.

+ Phần trăm giảng viên có bài công bố khoa học: 50% giảng viên.

+ Tỷ lệ bài công bố khoa học trên số lượng giảng viên: 50%-70% giảng viên

+ Số bài báo đăng trong Tạp chí khoa học của Nhà trường: 1-2 bài.

- Mục tiêu cụ thể 2. Thực hiện Đề tài nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ

+ Đề tài NCKH cấp Huyện/Thành phố/Tỉnh/ Bộ: 0-1 đề tài.

+ Đề tài NCKH cấp Trường: 1-3 đề tài.

- Mục tiêu cụ thể 3. Thực hiện Sáng kiến

+ Sáng kiến cấp Tỉnh: 1-2 sáng kiến.

+ Sáng kiến cấp Trường: 1-2 sáng kiến.

- Mục tiêu cụ thể 4. Xuất bản sách và giáo trình

+ Sách xuất bản: 0-1 sách.

- + Giáo trình cấp trường: 1-2 giáo trình.
- Mục tiêu cụ thể 5. Các hoạt động khoa học khác
- + Phần trăm giảng viên đạt giờ chuẩn nghiên cứu khoa học: 95%-100% giảng viên.
- + Tỷ lệ bài nghiên cứu khoa học của sinh viên trên số lượng sinh viên: 5% sinh viên.
- * Chỉ số đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ của Phòng/Trung tâm
- KPIs với 05 mục tiêu đề ra cùng với các tiêu chí tương ứng với mỗi mục tiêu:
 - Mục tiêu cụ thể 1. Công bố khoa học
 - + Công bố kết quả nghiên cứu trên tạp chí quốc tế uy tín (SCI/SCIE/ISI/SCOPUS): 0-1 bài.
 - + Phần trăm viên chức tham gia giảng dạy có bài công bố khoa học: 30% giảng viên.
 - + Tỷ lệ bài công bố khoa học trên số lượng viên chức tham gia giảng dạy: 20%-30% giảng viên.
 - + Số bài báo đăng trong Tạp chí khoa học của Nhà trường: 0-1 bài.
 - Mục tiêu cụ thể 2. Thực hiện Đề tài nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ
 - + Đề tài NCKH cấp Huyện/Thành phố/Tỉnh/ Bộ: 0-1 đề tài.
 - + Đề tài NCKH cấp Trường: 0-1 đề tài.
 - Mục tiêu cụ thể 3. Thực hiện Sáng kiến
 - + Sáng kiến cấp Tỉnh: 0-1 sáng kiến.
 - + Sáng kiến cấp Trường: 1-2 sáng kiến.
 - Mục tiêu cụ thể 4. Xuất bản sách và giáo trình
 - + Sách xuất bản: 0-1 sách.
 - + Giáo trình cấp trường: 0-1 giáo trình.
 - Mục tiêu cụ thể 5. Các hoạt động khoa học khác
 - + Phần trăm viên chức tham gia giảng dạy đạt giờ chuẩn nghiên cứu khoa học: 95%-100% giảng viên.

Đối với cá nhân, việc đánh giá hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học dựa trên quy định định mức giờ nghiên cứu khoa học.

Tùy thuộc vào đặc điểm hoạt động của các đơn vị mà việc đưa ra các chỉ tiêu phần đầu cho từng tiêu chí cũng khác nhau, chỉ tiêu phần đầu đối với khoa chuyên môn cao hơn so cùng tiêu chí ở các đơn vị phòng, trung tâm. Việc đặt ra các chỉ tiêu này xuất phát từ thực tiễn hoạt động của nhà trường và phù hợp với các quy định về chế độ làm việc.

Căn cứ vào kết quả thực hiện đánh giá hằng năm mà nhà trường có những điều chỉnh, lấy ý kiến trước khi ban hành bộ chỉ số cho từng năm học theo hướng nâng cao số lượng và chất lượng hoạt động.

2.2.3. Triển khai thực hiện

a. Hướng dẫn sử dụng Bộ chỉ số

STT	Nội dung đánh giá	Căn cứ thực hiện	Biểu mẫu	Đơn vị thực hiện
1	Đánh giá hoạt động khoa học và công nghệ của Trường Đại học Quảng Nam	Phụ lục 1	Biểu mẫu 1	Lãnh đạo trường, P.QLKH&ĐN
2	Hoạt động khoa học và công nghệ của Khoa chuyên môn			
	Xây dựng Bộ chỉ số đánh giá hoạt động khoa học và công nghệ của Khoa	Phụ lục 2	Biểu mẫu 2	Khoa chuyên môn
	Tự đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ của Khoa	Bộ chỉ số của Khoa	Biểu mẫu 3	Khoa chuyên môn
	Đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ của Khoa	Bộ chỉ số của Khoa	Biểu mẫu 4	Phòng QLKH&ĐN
3	Hoạt động khoa học và công nghệ của Phòng/Trung tâm			
	Xây dựng Bộ chỉ số đánh giá hoạt động khoa học và công nghệ của Phòng/Trung tâm	Phụ lục 3	Biểu mẫu 5	Phòng/Trung tâm
	Tự đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ của Phòng/Trung tâm	Bộ chỉ số của Phòng/Trung tâm	Biểu mẫu 6	Phòng/Trung tâm
	Đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ của Phòng/Trung tâm	Bộ chỉ số của Phòng/Trung tâm	Biểu mẫu 7	Phòng QLKH&ĐN

Các Phụ lục, Biểu mẫu đánh giá được xây dựng dựa trên các Bộ chỉ số.

b. Các mức đánh giá

Mức đánh giá, phân loại hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ theo các mức sau:

- Kém: <50%;
- Không hoàn thành: 50-79%;
- Hoàn thành: 80-110%;
- Hoàn thành tốt: 111-150%;
- Xuất sắc: >150%

c. Kết quả triển khai:

Nhà trường đã triển khai thực hiện Bộ chỉ số KPIs – KH&CN từ năm học 2021-2022, kết quả thực hiện như sau:

Bảng 2. Kết quả triển khai thực hiện đánh giá theo KPIs – KH&CN trong 2 năm gần đây.

Năm học	Kém	Không hoàn thành (đơn vị)	Hoàn thành (đơn vị)	Hoàn thành tốt (đơn vị)	Hoàn thành xuất sắc (đơn vị)
2021-2022	0	0	10	3	1
2022-2023	0	0	5	3	4

** Đánh giá chung:*

- Ưu điểm:

+ Nhìn chung, kết quả thực hiện KPIs của toàn trường có biến chuyển theo chiều hướng tích cực. Trong năm đầu tiên triển khai, chỉ có 01 đơn vị xếp loại hoàn thành xuất sắc và có đến 10 đơn vị xếp loại hoàn thành. Trong năm tiếp theo, số lượng các đơn vị xếp loại hoàn thành xuất sắc tăng lên 04 và số đơn vị xếp loại hoàn thành giảm còn 05 đơn vị. Điều đó cho thấy, các đơn vị trong nhà trường đã dần quan tâm và làm quen với việc đăng ký thực hiện và đánh giá theo KPIs;

+ Đánh giá theo Bộ chỉ số đã cho thấy con số định lượng, khách quan, minh bạch về hiệu quả của hoạt động khoa học và công nghệ trong nhà trường; Đồng thời, bộc lộ được những điểm mạnh và điểm yếu của đơn vị trong hoạt động khoa học và công nghệ.

- Hạn chế:

+ Tiêu chí về hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên chưa đa dạng; Việc triển khai đánh giá còn thực hiện thủ công chưa có sự hỗ trợ của phần mềm chuyên dụng;

+ Kết quả đánh giá dựa trên Bộ chỉ số chưa được xem là căn cứ để xét thi đua khen thưởng do việc thực hiện đánh giá theo KPIs chưa được triển khai đồng bộ trên tất cả các lĩnh vực hoạt động của nhà trường.

2.3. Một số giải pháp quản lý hiệu quả việc triển khai đánh giá theo KPIs

Để nâng cao công tác quản lý hiệu quả hoạt động nói chung và hoạt động khoa học và công nghệ nói riêng theo KPI, cần thực hiện những giải pháp sau:

- Lãnh đạo cần nhìn thấy được hiệu quả của việc sử dụng KPIs trong đánh giá chất lượng hoạt động của đơn vị, quan tâm đúng mức đến việc xây dựng và chỉ đạo chặt chẽ việc thực hiện nghiêm túc các bộ chỉ số KPI;

- Cần triển khai thực hiện đánh giá theo KPI một cách toàn diện trên tất cả các lĩnh vực hoạt động trong nhà trường: nhân sự, đào tạo, khoa học công nghệ, đảm bảo chất lượng, các hoạt động đoàn thể, ..., đánh giá cá nhân, tập thể;

- Các kết quả đánh giá theo KPI cần được xem là căn cứ để xét thi đua, khen

thường; Có những chính sách khen thưởng hợp lý, bên cạnh đó cũng cần có những biện pháp xử lý phù hợp đối với những trường hợp không đạt chỉ tiêu đề ra;

- Các đơn vị trực thuộc cần quán triệt đến cán bộ trong đơn vị về việc phấn đấu thực hiện theo các chỉ tiêu KPI đã đăng ký, mỗi cá nhân phải có kế hoạch định hướng hoạt động từ đầu năm học và quyết tâm thực hiện.

- Công tác quản lý triển khai thực hiện và đánh giá theo KPI cần chặt chẽ, công bằng, công khai và minh bạch;

- Căn cứ trên kết quả thực hiện KPI hằng năm, việc xây dựng KPI cần có những điều chỉnh phù hợp, có những tiêu chí có thể tăng hoặc giảm để đảm bảo ngày càng nâng cao chất lượng hoạt động của đơn vị;

- Cần đầu tư xây dựng và sử dụng phần mềm chuyên dụng hỗ trợ công tác đánh giá cũng như quản lý các hoạt động trong nhà trường được hiệu quả và thuận lợi hơn;

3. Kết luận

Qua việc trình bày thực trạng xây dựng và triển khai bộ chỉ số KPIs – Khoa học và công nghệ tại Trường Đại học Quảng Nam, bài viết đã đề xuất một số giải pháp quản lý hiệu quả bằng KPIs. Có thể khẳng định rằng, xây dựng và triển khai các bộ chỉ số KPIs trong công tác đánh giá hiệu quả hoạt động là thực sự cần thiết trong các cơ sở giáo dục đại học hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Vai trò của KPI trong quản lý chiến lược (<https://vjcc.org.vn/tri-thuc/vai-tro-cua-kpi-trong-quan-ly-chien-luoc.html>)
- [2] Rizk S. (2011), Utilizing KPIs in evaluating academic programs, Higher Education International Conference, Oct. 29 – Nov. 2, Beirut, Lebanon.
- [3] Phạm Thanh Toàn (2021), *Giải pháp nâng cao công tác quản lý hoạt động khoa học và công nghệ của các đơn vị trong Bộ Quốc phòng*, Tạp chí Quốc phòng Toàn dân. (<http://tapchiquptd.vn/vi/nghien-cuu-trao-doi/giai-phap-nang-cao-cong-tac-quan-ly-hoat-dong-khoa-hoc-va-cong-nghe-cua-cac-don-vi-trong-b/17571.html>)
- [4] Báo cáo tổng kết, đánh giá việc thực hiện bộ chỉ số KPIs - hoạt động khoa học và công nghệ năm học 2021-2022 của Trường Đại học Quảng Nam.
- [5] Báo cáo tổng kết, đánh giá việc thực hiện bộ chỉ số KPIs - hoạt động khoa học và công nghệ năm học 2022-2023 của Trường Đại học Quảng Nam.
- [6] Bộ chỉ số đánh giá hiệu quả hoạt động khoa học và công nghệ - KPIs của Trường Đại học Quảng Nam năm học 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024.
- [7] Luật Giáo dục đại học, số 08/2012/QH13 ngày 18/6/2012 Quốc hội 13, nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam.
- [8] Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học, số 34/2018/QH14 ngày 19/11/2018 Quốc hội 14 nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam.

**THE STATUS OF IMPLEMENTING KPIS - SCIENCE AND TECHNOLOGY
AT QUANG NAM UNIVERSITY AND SUGGESTION OF SOME EFFECTIVE
MANAGEMENT SOLUTIONS**

VO THI HOA, HUYNH TRONG DUONG

Quang Nam University

Abstract: *Science and technology activities and training activities are the main tasks of universities to improve the quality of training of highly qualified human resources, contributing to promoting the scientific, technological and socio-economic development of the country. Therefore, to fulfill the role, mission, goal, and strategies, and to enhance competitiveness in the context of international integration, the quality of scientific research of a university needs to be given top priority. To meet the requirements, universities need to synchronously implement many solutions, in which advancing the quality and efficiency of science and technology management is a task that requires good leadership and direction and organization. Building and deploying KPIS in performance evaluation has been an effective management tool for many managers, but this content has not yet been paid sufficient attention and implemented consistently in current universities. This article refers to the status of implementing KPIS - a set of indicators to evaluate the results of science and technology activities at Quang Nam University, thereby proposing some effective management solutions.*

Keywords: *KPIS, Management, Evaluation, Scientific Research, University Education.*

MỜ HÓA NHÂN VẬT TRONG MÙ LÒA CỦA JOSÉ SARAMAGO VÀ *THÀNH PHỐ BỊ KẾT ÁN BIẾN MẤT* CỦA TRẦN TRỌNG VŨ TỪ GÓC NHÌN VĂN HỌC SO SÁNH

Phạm Thành Khang¹, Bùi Điền Nguyên¹

Tóm tắt: Mờ hóa là thủ pháp đặc trưng, nổi bật trong việc xây dựng nhân vật của các nhà văn hậu hiện đại trên thế giới cũng như ở Việt Nam. Với sự phát triển của văn học so sánh, việc nghiên cứu mờ hóa, đặc biệt là mờ hóa nhân vật mở ra nhiều hướng tiếp cận mới trên cơ sở mở rộng đối tượng và phạm vi khảo sát, so sánh. Nghiên cứu Mờ hóa nhân vật trong tiểu thuyết “Mù lòa” của José Saramago và tiểu thuyết “Thành phố bị kết án biến mất” của Trần Trọng Vũ từ góc nhìn văn học so sánh có ý nghĩa quan trọng khi tìm ra điểm tương đồng độc đáo giữa hai nhà văn trong quá trình vận dụng thủ pháp mờ hóa để phác họa, dựng xây nhân vật và phản ánh số phận con người, bối cảnh hậu hiện đại; đồng thời góp phần tăng tính giao lưu văn học giữa hai nước (Việt Nam và Bồ Đào Nha), đưa văn học Việt Nam hòa mình vào dòng chảy văn học thế giới.

Từ khóa: Mờ hóa, nhân vật, José Saramago, Trần Trọng Vũ, văn học so sánh.

1. Mở đầu

Đối với mỗi tác phẩm văn học, nhân vật là một trong những thành tố quan trọng góp phần tạo nên tác phẩm. Thông qua nhân vật, nhà văn có thể bày tỏ cái nhìn về hiện thực đời sống và nhân sinh quan của bản thân. Khi khắc họa nhân vật, các nhà văn thường miêu tả chi tiết về nhân thân, tính cách, tâm lí, số phận, ... nhằm đi đến tái hiện bức chân dung cụ thể, rõ nét của các đối tượng được đề cập trong tác phẩm. Theo thời gian, văn học luôn có sự biến đổi, các thủ pháp xây dựng nhân vật cũng có sự phát triển và xuất hiện những phương thức thể hiện mới. Từ nhân vật đơn nhất về tính cách đến nhân vật lưỡng phân hoặc đa tính cách, tất cả đều nhằm vào nỗ lực làm mới thế giới nhân vật trong tác phẩm của người nghệ sĩ, giúp phản ánh chân thật con người cũng như bối cảnh thời đại. Trong văn học trước đây, nhân vật thường gắn liền với hoàn cảnh, đôi khi trở thành cá thể điển hình trong một hoàn cảnh điển hình. Đến với chủ nghĩa hậu hiện đại, việc khắc họa nhân vật đã có ngã rẽ khác, những thủ pháp truyền thống không còn được tin dùng mà thay vào đó là những thủ pháp mới, trong đó có mờ hóa.

Khi đời sống xã hội có nhiều biến đổi, các thang bảng giá trị được nhận thức lại trên tinh thần phản tư, chân lí bị hoài nghi, đánh đổ. Do đó, con người cũng dần mất các quy chuẩn để định vị thân phận. Từ thực tế đó, trong quá trình sáng tác, các nhà văn hậu hiện đại thường sử dụng thủ pháp mờ hóa vào việc khắc họa nhân vật với đa dạng cách thức biểu hiện nhằm tạo nên những hiệu ứng thẩm mỹ phù hợp nhu cầu tiếp nhận của thời đại mới. Hiện thực bị phân mảnh, phi trung tâm tối đa, các cá thể người cũng trở nên mờ nhòe, bị xóa dần bản sắc cá nhân. Những cá thể vật vờ, vô định, trôi dạt trong

1. Thạc sĩ, Trường Đại học Cần Thơ

dòng chảy hiện thực đa trị, đa cực, bị xóa nhòa đường viền nhân thân, tạo nên kiểu nhân vật mang đặc trưng hậu hiện đại - nhân vật bị mờ hóa. Qua thủ pháp mờ hóa, những cá thể xuất hiện trong tiểu thuyết không chỉ bị xóa mờ đường viền nhân thân, mà còn bị xô đẩy vào hoàn cảnh đặc biệt, gây ra sự mờ nhòe và biến mất, không còn bất kỳ dấu hiệu nào để nhận diện, nắm bắt được số phận. Cách làm này cải biến lối viết cũ, mở ra đường hướng mới cho tiểu thuyết trong việc tái hiện nhân sinh quan của nhà văn về con người.

Với đặc trưng chống lại các “đại tự sự”, những khuôn mẫu đề nén tư duy và khả năng phản ánh của con người, văn học hậu hiện đại đã mở ra vô vàn lối viết mang tính thể nghiệm mới mẻ. Mỗi nhà văn là một cá thể riêng biệt, mang một phong cách độc đáo, không trùng lặp. Ở những quốc gia khác nhau, nhân sinh quan, thế giới quan và hệ giá trị trong cách nhìn của các nhà văn tất yếu có sự khác biệt rõ rệt. Trong một số trường hợp đặc biệt như giao lưu văn hóa, tiếp thu và ảnh hưởng, tương đồng về bối cảnh xã hội, các tác phẩm văn học mới có điều kiện để hình thành nên sự giống nhau ở một số bình diện nhất định. Nghiên cứu sự tương đồng giữa hai tác phẩm thuộc hai đất nước, khu vực khác nhau được xem là tiền đề quan trọng, là cơ sở hạt nhân của văn học so sánh. Bởi lẽ, không thể so sánh hai tác phẩm khác biệt hoàn toàn về mọi phương diện, người nghiên cứu chỉ có thể thực hiện thao tác so sánh, chỉ ra điểm dị biệt dựa trên sự tương đồng nhất định của các đối tượng và phạm vi lựa chọn.

Nghiên cứu *Mờ hóa nhân vật trong tiểu thuyết “Mù lòa” của José Saramago và “Thành phố bị kết án biến mất” của Trần Trọng Vũ từ góc nhìn văn học so sánh* có ý nghĩa quan trọng, giúp thấy được sự tương đồng của hai nhà văn khi xây dựng nhân vật, làm rõ những đóng góp của hai tác giả trong việc phản ánh số phận, bi kịch của con người và bối cảnh hậu hiện đại. Đồng thời, nghiên cứu còn góp phần tăng tính giao lưu văn học giữa hai nước (Bồ Đào Nha và Việt Nam), đưa văn học Việt Nam hòa mình vào dòng chảy của văn học thế giới. Trong khuôn khổ của bài nghiên cứu, chúng tôi tập trung nghiên cứu thủ pháp mờ hóa nhân vật của José Saramago và Trần Trọng Vũ ở một số cách thức thể hiện như tẩy trắng, trùng phức và đánh vắng.

2. Nội dung

2.1. Lý thuyết cơ sở về Mờ hóa

Vào thế kỉ XIX, khoa học kỹ thuật và những thành tựu công nghệ đã và đang đưa con người vào một mạng lưới siêu liên kết những thông tin, dạng thức biểu hiện của đời sống xã hội. Trước tình cảnh đó, con người dần rơi vào những thế giới giả lập, biến ảo, trở thành một phần tử nhỏ bé của nó. Khi chạy theo các thành tựu vật chất mới, đời sống tinh thần của con người cũng dần trở nên nghèo nàn, không còn bám sâu vào các giá trị truyền thống, dẫn đến hiện trạng tha hóa, mất đi bản sắc cá nhân. Con người hiện hữu như những bản thể vô định trong hoàn cảnh rộng lớn, đa chiều, đa diện của đời sống. Từ đây, những thân phận mờ nhạt, tồn tại cô độc, mất niềm tin vào hệ giá trị cũ trở thành đối tượng quan tâm của văn học hậu hiện đại. Mờ hóa cũng trở thành một trong những kỹ thuật đặc dụng của các nhà văn hậu hiện đại trong quá trình tái thiết, dựng xây và phản ánh con người, bối cảnh xã hội.

Thuật ngữ *Mờ hóa* lần đầu tiên xuất hiện ở Việt Nam vào năm 1994 trong luận văn thạc sĩ của Lê Huy Bắc. Sau đó, Lê Huy Bắc đặt nền móng vững chắc hơn cho thuật ngữ này bằng việc phát triển nghiên cứu thành bài báo khoa học với nhan đề *Mờ hóa như một cứu cánh của văn xuôi hiện đại*. Đến năm 2019, thuật ngữ *Mờ hóa* tiếp tục được Lê Huy Bắc giải nghĩa rõ hơn trong *Văn học hậu hiện đại*. Nhà nghiên cứu đã kiến giải thuật ngữ “mờ hóa” như sau: “*Mờ hóa (declearisation) là toàn bộ các thủ pháp (dòng ý thức, khoảng trống, mảnh vỡ, huyền ảo, nhại, ...) được sử dụng trong nghệ thuật một cách có chủ định nhằm tạo ra một hiệu quả thẩm mỹ, qua đó đối tượng được miêu tả hiện lên không rõ ràng, cụ thể như ngoài đời hoặc như chúng ta từng gặp trong sáng tạo nghệ thuật. Người viết cố tình xóa mờ các đường viền (lịch sử, quan hệ...), các đặc điểm cá biệt của đối tượng nhằm tạo cho độc giả cảm giác mơ hồ, tối nghĩa*” (dẫn theo 4, tr.126). Thủ pháp mờ hóa trong cách định nghĩa trên bao hàm cả phương thức phản ánh hiện thực và con người. Các cách thức biểu hiện là những phương tiện giúp việc mờ hóa đạt được hiệu quả nghệ thuật tối ưu, tạo lập được một hiện thực đa tâm điểm, phi trung tâm, vỡ vụn, trùng phức mà con người tồn tại trong đó cũng trở thành những mảnh vỡ thân phận, méo mó, nghịch dị.

Trong quá trình phát triển, các nhà văn hậu hiện đại lựa chọn xây dựng nhân vật theo nhiều phương thức, với chủ đích phế bỏ nhân vật của mình, thế giới nhân vật chỉ còn hiện lên những chấm phá, phác thảo, là sự tập hợp của những nhân dạng mù mờ, bất toàn nguyên về bản thể, gợi cảm giác mơ hồ từ nhân thân, ngoại hình đến tâm lí, có khi nhân vật bị trùng phức, vô hình hóa, ẩn biến ở nhiều chiều kích không - thời gian trong tác phẩm. Những số phận bị “ném” vào hiện thực hỗn mang, tách mình khỏi vòng quay của cuộc sống, trở nên khó nắm bắt khi không thể xác định được nguồn gốc, tiểu sử, lai lịch, bản diện,... Để tăng hiệu quả biểu đạt và mở rộng ngoại biên về hình tượng nhân vật cũng như tác phẩm, các nhà văn thỏa sức sáng tạo khi sử dụng nhiều cách thức để mờ hóa nhân vật như tẩy trắng, phi trung tâm, phân rã, kì ảo hóa... Nhưng về cơ bản, khi sử dụng thủ pháp mờ hóa trong việc xây dựng và khắc họa nhân vật, các nhà văn hậu hiện đại vẫn hướng đến khai thác “*khả năng đồng sáng tạo từ phía độc giả, thể hiện thái độ tôn trọng độc giả của người nghệ sĩ*” [1; tr.126]. Bởi để kiến giải tác phẩm, độc giả phải dụng công, tham gia vào quá trình chiêm nghiệm, suy ngẫm thì mới có thể khai thác được những vỉa tầng nội dung ẩn đằng sau lớp vỏ ngôn từ hiện hữu trên trang giấy của nhà văn.

Thông qua việc sử dụng thủ pháp mờ hóa khi khắc họa nhân vật trong *Mù lò* và *Thành phố bị kết án biến mất*, José Saramago và Trần Trọng Vũ đã tạo ra những hiệu ứng thẩm mỹ nhất định đối với quá trình tiếp nhận của độc giả, đồng thời đưa ra những cảnh báo về nguy cơ đánh mất bản sắc, về sự hòa tan bản thể trong bối cảnh toàn cầu hóa và xu hướng nhất thể hóa các giá trị. Điều này góp phần tạo nên dấu ấn, nét riêng biệt độc đáo của hai nhà văn trong phương thức sáng tác.

2.2. Một số cách thức thể hiện thủ pháp mờ hóa nhân vật

Một chỉnh thể tiểu thuyết thường được tạo sinh từ sự phối kết các thủ pháp nghệ thuật. Đào sâu thể loại này, ở từng thủ pháp, người sáng tạo lại kết hợp những phương

cách khác nhau, tăng sự đa dạng của hình thức biểu hiện. Trong thủ pháp mờ hóa nhân vật, hai nhà văn José Saramago và Trần Trọng Vũ đã lựa chọn và vận dụng đa dạng những cách thức để mờ hóa nhân vật như tẩy trắng đường viền nhân thân, ngoại hình, tâm lí; trùng phức và đánh vắng. Thêm vào đó, với mỗi cách thức biểu hiện cụ thể, tác phẩm lại có thêm những hiệu ứng thẩm mĩ mới, tăng cường sự phái sinh ý nghĩa về con người và hiện thực trong thời đại kĩ trị.

2.2.1. Tẩy trắng đường viền nhân thân, ngoại hình, tâm lí nhân vật

Vào thế kỉ XIX, F. Nietzsche tuyên bố “*Chúa đã chết*”. Sau đó, M. Foucault tiếp tục tuyên bố “*con người đã chết*”. Từ đây, con người bắt đầu hoài nghi về đời sống lẫn sự tồn tại của bản thân, từng bước đi đến sụp đổ hệ thống đức tin, vong thân trên hành trình sinh tồn. Chính cảm thức đó đã dẫn đến tình trạng “trôi dạt”, vô định của các cá thể. Khi tụ họp về một điểm, những bản diện gặp nhau và trùng lặp về nhiều mặt, gây nên hiệu ứng mờ hóa tối đa, đặc biệt. Trong văn học, xét về phương thức biểu hiện, thủ pháp mờ hóa được các nhà văn tạo lập qua những lối viết đa dạng, từ việc tẩy trắng đường viền nhân thân, xóa bỏ dấu hiệu nhận diện, làm tiêu biến bản thể đến trùng phức, phân rã, vô hình hóa nhân vật,...

Trước đây, Kafka được xem là nhà văn khởi đầu cho việc sử dụng thủ pháp mờ hóa bằng cách xây dựng kiểu nhân vật có tên gọi là các kí tự như K. (*Lâu đài*), Joséph K (*Vụ án*). Cách gọi nhân vật như thế gợi sự mơ hồ, khó hiểu về những cá thể tồn tại trong một hiện thực phi lí. Sau này, cách gọi nhân vật bằng kí tự, nghề nghiệp dần phổ biến trong sáng tác của nhiều nhà văn trên thế giới cũng như ở Việt Nam. Một số cách định danh nhân vật dựa trên chữ cái phổ biến trong văn học thế giới, được nhiều độc giả biết đến như AQ trong *AQ chính truyện* (Lỗ Tấn), hay Paul D trong *Người yêu dấu* (Toni Morrison), T.P. trong *Ám thanh và cuồng nộ* (William Faulkner), Michael K và Anna K trong *Cuộc đời và thời đại Michael K* (John Maxwell Coetzee), Ka và Z trong *Tuyết* (Orhan Pamuk), cô gái mười tám tuổi và người giao sữa trong *Người giao sữa* (Anna Burns), những nhân vật ký hiệu như B, M, N, V trong *Vân Vỹ* (Thuận), N trong *Đi tìm nhân vật* (Tạ Duy Anh),... Giữa một hiện thực phức tạp và bộn bề, con người chỉ còn là một kí tự lạc vào “rừng kí hiệu”, là một đại từ danh xưng nghề nghiệp mơ hồ, bao quát, khó phân biệt trong xã hội. Từ đó, thông qua cách xác lập danh tính đặc biệt này, các nhà văn đã cho thấy cảm quan chung về con người nhỏ bé, có nguy cơ tiêu biến trong xã hội dày đặc kí hiệu và tín hiệu.

Đến José Saramago và Trần Trọng Vũ, hai nhà văn có sự gặp gỡ với những tác giả trước đây ở cách tẩy trắng đường viền nhân thân, gọi tên nhân vật bằng kí hiệu. Trong *Mù lòa*, nhân vật không có một tên gọi cụ thể, cũng chẳng rõ nguồn gốc xuất thân. Đa phần, những cá thể xuất hiện trong tác phẩm chỉ được gọi bằng nghề nghiệp như bác sĩ, vợ bác sĩ, anh dược sĩ, cảnh sát, trung sĩ, cô gái điếm. Một số khác được biết đến bằng những nét đặc điểm cá biệt như người đàn bà mất ngủ, đứa bé mất lác, ông già bị đục thủy tinh thể,... Nhiều nhân vật đi vào khu cách ly chẳng có lấy một cái tên, chỉ dựa vào hành động để định danh. Một người đàn ông giúp đỡ ông già mù đầu tiên và lấy cắp xe

của ông mù được gọi tên tương xứng với hành động là “gã ăn cắp”. Nhóm người mù lấy trộm thức ăn và có hành vi bạo lực trong khu cách ly được gọi là “bọn côn đồ”. Tất cả nhân vật không tên tuổi, bị khuyết thiếu nguồn gốc xuất thân, họ bị ném vào cùng một hoàn cảnh mù trắng và mất khả năng nhận diện lẫn nhau. Dần dà, họ quên đi những gì từng thuộc về mình, thay đổi căn tính và bị đồng hóa vào đám đông. Trong *Thành phố bị kết án biến mất*, Trần Trọng Vũ cũng tạo ra những chân dung nhân vật không rõ tên họ, thiếu vắng lai lịch. Tất cả tề tụ về một thành phố hơi nước và được gọi tên bằng nhiều cách khác nhau. Có nhân vật được xác định nhờ vào nghề nghiệp như người đưa thư, cô gái lái xe, anh lái taxi. Trong tác phẩm, cô gái màu hồng được định danh dựa trên đặc điểm bên ngoài toàn một màu hồng rực rỡ ở quần áo, khuôn mặt và vật dụng tùy thân. Không cho nhân vật một tên tuổi cụ thể hay nguồn gốc xuất thân rõ ràng, José Saramago và Trần Trọng Vũ cùng hướng đến tẩy trắng đường viền nhân thân từng cá thể, biến thế giới nhân vật thành một sự hỗn độn của những cách định danh. Sự khuyết thiếu lai lịch là lời cảnh báo về nguy cơ đánh mất bản sắc cá nhân của con người trong bối cảnh hậu hiện đại. Đỉnh điểm của cách xây dựng nhân vật theo thủ pháp mờ hóa là việc hai nhà văn đi đến xóa bỏ hoàn toàn dấu hiệu để nhận diện nhân vật. Với Saramago, ông gọi nhân vật là người vô danh, không cung cấp bất cứ thông tin nào về đối tượng này. Vào lúc mọi người đang tham gia trò chơi kể lại điều mình thấy trước khi bị mù, bất ngờ “*giọng vô danh nói*” [1; tr.162], lên tiếng kể về những bức tranh ở bảo tàng và không ai biết gì về nhân vật này, họ chỉ có thể nghe giọng kể của anh ta. Câu chuyện của người vô danh khép lại, thông tin liên quan đến nhân vật cũng không còn, các đầu mối truy tìm nhân vật hoàn toàn bị triệt tiêu và không thể nhận diện. Với Trần Trọng Vũ, ông đặt tên cho nhân vật bằng những kí tự X trùng lặp. Nếu người đọc không tỉnh vi trong việc phân biệt các nhân vật, khả năng cao sẽ không thể nắm bắt được mạch trần thuật đang hướng đến đối tượng nào. Chỉ có thể dựa vào không gian tầng một, tầng hai và tầng ba để biết X được nhắc đến là ai. Nhưng về sau, ba nhân vật X được đặt cạnh nhau càng làm nhiều loạn quá trình nhận diện ở phía người đọc. José Saramago gọi nhân vật là người vô danh hay Trần Trọng Vũ định vị thân phận người bằng kí tự đều phản ánh một nhân sinh quan chung nhất về con người. Nhân vật với những nét mờ nhạt, mất danh tính đã gợi ra ý niệm con người phi trung tâm, nhỏ bé, vô nghĩa, có thể trở thành những kí tự sai lạc tín hiệu, mất các nét bản sắc khu biệt cá thể.

Bên cạnh nhân vật không tên, José Saramago và Trần Trọng Vũ còn mờ hóa ngoại hình và tâm lí của nhân vật trong tiểu thuyết. Có thể nói, ngoại hình hay tâm lí là những yếu tố có vai trò quan trọng trong nghệ thuật xây dựng nhân vật. Ngoại hình giúp phân biệt người này với người kia, tâm lí lại là phương diện tạo nên nét riêng hay đặc trưng của mỗi cá thể. Tuy vậy, đến với tiểu thuyết của hai nhà văn, người đọc không khỏi ngạc nhiên trước những nhân vật bị mờ nhòe về cả hai phương diện này. Thế giới nhân vật trong tiểu thuyết *Mù lòa* không được khắc họa ngoại hình cụ thể. Dẫu có đề cập đi nữa, những đặc điểm ít ỏi bên ngoài cũng không đủ khả năng trở thành dấu hiệu để người với người nhận diện lẫn nhau. Chẳng hạn, các nhân vật đến khu cách ly được mô tả bằng đặc điểm bên ngoài khiêm tốn như “*đứa bé mắt lác và cô gái đeo kính đen*” [1; tr.57],

“một ông già đeo miếng vải đen che một mắt từ sân đi vào” [1; tr.143], “người đàn bà mù mất ngủ” [1; tr.224],... Chỉ với vài nét mô tả đơn giản như thế, độc giả không thể nắm bắt được đặc điểm ngoại hình của nhân vật. Các cá thể không còn được miêu tả cận kề, tỉ mỉ bề ngoài như trước đây. Cái bên ngoài mù mờ, thậm chí vô dụng bởi nó không giúp người ta hình dung ra một con người. Đây chỉ là số ít nhân vật có những nét cơ bản bên ngoài, còn lại những nhân vật khác trong *Mù lò* đều bị tẩy trắng ngoại hình. Nhà văn hoặc không đề cập đến bất kì điều gì liên quan đến hình hài, vóc dáng, nét mặt,... của nhân vật, hoặc chỉ đưa ra đặc điểm liên quan đến đôi mắt và gọi họ là “người mù”, “một người mù”, “nhiều người mù”, “nhóm người mù” xuyên suốt tác phẩm. Mỗi cá thể hiện lên vô cùng mờ nhạt và chung chung trong hoàn cảnh rối ren do dịch mù gây ra. Tuy nhiên, dù chỉ với một vài nét giản đơn bên ngoài nhưng số phận con người vẫn được nhà văn tái hiện rõ trong tiểu thuyết. Cái chung chung và mù mờ, đồng nhất tất cả với nhau trong biến cố đặc biệt gợi ra số phận của những “tập đoàn người” bất lực, vô định, trôi dạt và mất đi dấu ấn cá nhân. Với *Thành phố bị kết án biến mất*, Trần Trọng Vũ đã mờ hóa tối đa ngoại hình nhân vật. Không một cá thể nào trong tiểu thuyết được khắc họa ngoại hình, tất cả chỉ xuất hiện với những tên gọi mơ hồ trong một dòng chảy bất định của hiện thực rồi mất hút nhân dạng. Chỉ có một cô gái được mô tả đặc điểm bên ngoài gắn với màu hồng rực rỡ từ quần áo, khuôn mặt, vật dụng tùy thân. Tuy nhiên, màu sắc này không tạo nên ngoại hình của nhân vật mà ngược lại, nó còn khiến vẻ ngoài của cô gái trở nên kì dị, khó hiểu. Khi viết tiểu thuyết, Trần Trọng Vũ chủ trương lạ hóa tác phẩm trên nhiều phương diện. Trong đó, ý hướng lạ hóa nhân vật đã mở ra một hướng tiếp cận mang tính thể nghiệm mới đối với độc giả. Không sa đà vào việc tạc dựng chân dung con người mang diện mạo cụ thể, rõ ràng, với *Thành phố bị kết án biến mất*, mỗi nhân vật hiện lên đều mang vẻ chung chung, đồng dạng với nhau bởi thủ pháp mờ hóa. Chính vì không có ngoại hình để nhận diện nên mỗi nhân vật trong thế giới nghệ thuật của tiểu thuyết đều bất tín nhận thức đối với người xung quanh. Các cuộc đời hiện lên chồng lấn nhau, ít nhiều đã gây cản trở quá tình tiếp cận bởi những mối liên kết khó nắm bắt. Thủ pháp mờ hóa trong cách viết của Trần Trọng Vũ đã tạo nên một chỉnh thể tiểu thuyết lạ lẫm với hướng tiếp nhận trước đây, thu hút được sự chú ý của công chúng với những hiệu ứng thẩm mỹ đa dạng.

Thêm vào đó, tâm lí nhân vật trong *Mù lò* và *Thành phố bị kết án biến mất* có sự giống nhau về tinh thần hoài nghi hiện thực, suy nghĩ của các nhân vật trong cùng một bối cảnh không gian có sự trùng phức và mất đi nét riêng trong nếp nhìn, nếp nghĩ. Các biến cố đặc biệt hay những sự kiện không rõ đầu đuôi, nguyên nhân, gây hoang mang cho nhân vật trong tiểu thuyết. José Saramago và Trần Trọng Vũ gặp gỡ ở cách tạo ra hàng loạt sự kiện khó cắt nghĩa, không thể lý giải một cách tường minh nếu suy luận hời hợt và thiếu sự liên kết các tình tiết. Trên sự bất tín nhận thức của nhân vật đối với hiện thực, người mù trong *Mù lò* không thể tìm ra nguyên nhân của căn bệnh; các nhân vật X trong *Thành phố bị kết án biến mất* không thể hiểu được những nghịch lí đến từ ngày chủ nhật ở một thành phố hơi nước. Sự kiện hay biến cố trong tiểu thuyết đã khiến những băn khoăn trở thành tâm thức hoài nghi chung cho các nhân vật. Ở tác phẩm của

José Saramago, tập thể người mù, không ngoại trừ nhóm của vợ bác sĩ, hiện lên là những cá thể sợ hãi cái chết, khát khao sự sống; đến *Thành phố bị kết án biến mất*, nhân vật là những con người cùng mang một nỗi sợ quá khứ, điển hình như X2⁽²⁾ sợ bầu trời khủng khiếp xanh, X3 sợ bị người khác dùng vũ lực bắt đi,... Nhìn chung, tâm lí của nhân vật trong hai tiểu thuyết có nhiều điểm tương đồng, điều này phản ánh tâm thức chung của con người hậu hiện đại. Với sự phát triển của khoa học kĩ thuật và công nghệ, con người choáng ngợp trước con lốc vũ bão của những gì đang diễn ra ở hiện tại, họ sợ hãi trước các biến cố không thể lường trước mà phát minh tiên bộ mang lại và sự can thiệp, thay thế con người ở nhiều mặt của khoa học. Từ đó, tất cả đều mang một nét tâm lí chung khi con người dần lìa bỏ vị thế trung tâm để dịch chuyển ra ngoại biên, trở nên nhỏ bé, mất mát và tiêu biến khỏi cuộc sống phức tạp, đa chiều kích.

2.2.2. Trùng phức và đánh vắng nhân vật

Do thủ pháp mờ hóa có đa dạng phương thức biểu hiện nên trong một chỉnh thể tác phẩm, mỗi nhà văn có thể dùng cùng lúc nhiều cách thức khác nhau với mục đích sau cùng là làm mờ, làm nhòe nhân vật. Trong tiểu thuyết của José Saramago và Trần Trọng Vũ, bằng cách trùng phức hành động nhân vật, các tác giả khiến những cá thể hiện lên với chiều kích mờ nhạt, trở thành những mảnh vỡ đồng dạng, thiếu đi nét đặc trưng. Với *Mù lòa*, José Saramago khắc họa những nhân vật có sự khác nhau về hành động, nghề nghiệp và tính cách ngay từ ban đầu. Nhưng khi đặt các nhân vật vào nhà thương điên để cách ly, mỗi người dần đánh mất những dấu ấn tồn tại cá nhân. Cô gái đeo kính đen xuất hiện đầu tác phẩm với nghề mại dâm và được đánh giá là đối tượng làm nghề thấp kém trong xã hội. Tuy vậy, khi bọn côn đồ mù làm đảo lộn trật tự khu biệt cá thể đã được xác lập, tất cả những người đàn bà trong khu cách ly dường như đều biến thành “gái mại dâm”, đến phòng và phục vụ bọn cướp để đổi lấy phần thức ăn ít ỏi. Thêm vào đó, với căn bệnh mù kì lạ, tác giả đã tạo dựng nên một hệ thống nhân vật mù trắng. Đây là tiền đề giúp nhà văn có thể mờ hóa hàng loạt nhân vật trong tiểu thuyết *Mù lòa*. Chính căn bệnh đã đánh thức bản năng sống của con người, buộc họ phải giành giật và cướp bóc thức ăn. Biến cố trộm cắp lương thực diễn ra tại khu cách ly gắn với một nhóm côn đồ mù đã được chuyển hóa thành hành vi của toàn xã hội. Không còn biết ai đang cướp thức ăn, những đoàn người lục lọi tất cả những gì họ tìm thấy được, miễn nó giúp họ sống. Cộng thêm, sự lang thang, dật dờ chỉ diễn ra ở một số cá thể trong khu cách ly bỗng chuyển thành sự vô định, trôi dạt của những “tập đoàn người” du thủ du thực trong thành phố. Lật giở những trang đầu tiên của *Mù lòa*, độc giả có thể thấy José Saramago đã tạo ra những hành vi gắn với các tập tính của từng cá thể, tưởng chừng không thể tìm thấy bản tính đó ở nhân vật khác, nhưng càng dần sâu vào thế giới nghệ thuật của tác phẩm ở phần sau, nhà văn bội hóa hành động nhân vật từ ít thành nhiều, cá thể sang tập thể, nhóm người đến xã hội, cục bộ đến diện rộng để mờ hóa nhân vật, tạo ra những con người mang nỗi khiếp đảm

2. Trong tiểu thuyết *Thành phố bị kết án biến mất* của Trần Trọng Vũ, tác giả đã xây dựng ba nhân vật cùng mang tên X. Ở nghiên cứu này, chúng tôi dựa trên không gian sinh sống (tầng 1, tầng 2, tầng 3) của ba nhân vật X để phân chia nhân vật thành X1 – X2 – X3, giúp quá trình tiếp cận trở nên dễ dàng hơn.

hiện thực và mù mờ nhân dạng. Đến *Thành phố bị kết án biến mất*, Trần Trọng Vũ hướng đến tái hiện chuỗi hành động của nhân vật trong trạng thái lặp lại liên hoàn, trùng phức. Khi X2 nghe “*bốn tiếng gõ cửa vội vã*” [2; tr.16] nhưng không thể xác định số tiếng vì “*chúng nằm chồng lên nhau tạo thành một chuỗi tiếng động dính liền*” [2; tr.17] thì ở tầng một, X1 cũng nghe những tiếng gõ cửa tương tự và “*không nhớ có phải là bốn tiếng gõ cửa hay chỉ một tiếng gõ hay còn nhiều hơn thế. Bởi vì tất cả bọn chúng nằm chồng lên nhau thành một chuỗi tiếng động dính liền*” [2; tr.25 - 26]. Âm thanh được khuếch tán trong không gian tòa nhà tạo nên sự nhân đôi tín hiệu phi ngôn ngữ đối với hai nhân vật. Do đó, nó khiến X1 cũng suy nghĩ rằng có người đang gõ cửa nhà mình. Trú mãi trong căn phòng toàn hơi nước, X1 nhận thấy phía trên trần nhà có một vết loang lổ màu đỏ và tiếng đi mạnh mẽ. Điều đó làm anh khó chịu vì ngày chủ nhật không được nghỉ ngơi. X1 thay vội quần áo để bước lên tầng hai và gõ cửa “*lần thứ nhất bằng đầu ngón tay êm ái*” [2; tr.32] nhưng không nghe hồi đáp. Anh tiếp tục gõ lần hai “*bằng khớp nối thứ hai của lưng ngón tay trở. Lần này anh gõ được bốn tiếng*” [2; tr.32] nhưng đến tận năm lần gõ vẫn không có người mở cửa nên X1 nhìn trộm vào ổ khóa cửa. Do không thể thấy bất cứ điều gì nên anh đành bỏ cuộc và trở về phòng. Sau đó, X2 cũng nhận thấy có điều bất thường ở trần nhà phía trên với vết loang lổ màu đỏ và âm thanh té ngã của ai đó. Anh chạy vội lên tầng ba và gõ cửa “*bằng một cái gõ của một đầu ngón tay. Cánh cửa im lặng. X2 gõ lần thứ hai bằng ba khớp ngón tay thứ hai của ba ngón tay*” [2; tr.44], đến cuối cùng, sau nhiều lần gõ cửa, anh vẫn không thể gặp chủ căn phòng. Anh lặp lại hành động của X1, xem trộm lỗ nhỏ ở ổ khóa cửa ra vào nhưng đành bất lực, trở về phòng ở tầng hai do không nhìn được gì. Sự trùng lặp vốn là dụng ý nghệ thuật của Trần Trọng Vũ trong việc mờ hóa nhân vật từ hành động. Ông để cho nhân vật lặp lại hành vi một cách chính xác đến từng tiếng gõ, sự va chạm của đốt ngón tay vào cửa nhằm tạo nên sự khó hiểu ở phía độc giả. Nhân vật trở thành những bản sao nhại lại động tác của nhau, bị đồng hóa và hiện lên với những hành động vô nghĩa. Điểm chung của hai nhà văn nằm ở cách phản ánh, tạo dựng những cá thể người bị mất nét trong bối cảnh hậu hiện đại, bị giải khu biệt hóa đường viền nhân thân, tẩy trắng từ nhiều phương diện. Phác họa những mảnh vỡ nhân vật đồng dạng không phải là điều mới mẻ, nhưng đáng chú ý là sự gặp gỡ giữa José Saramago và Trần Trọng Vũ đã cho thấy tâm thức, cảm quan về con người của hai tác giả có sự tương đồng. Trong sáng tác của họ, nhân vật có đời sống riêng biệt nhưng dần tiêu biến định dạng và chỉ tồn tại theo những kiểu người chung chung trong xã hội. Tất cả đã phản ánh cái nhìn mang tính cảnh báo của các tác giả về nguy cơ đánh mất bản thể và xu hướng đồng hóa bản diện cá thể đáng báo động trong thời buổi kinh tế thị trường.

Trên đà phát triển của thời đại công nghệ, thế giới ảo ảnh hưởng sâu sắc đến đời sống, cuốn con người vào sự chìm ngập của những ảo ảnh, biến họ thành những nhân dạng mù mờ, không thể xác định được ý nghĩa tồn tại. Cộng thêm trong bối cảnh đương đại, hàng loạt sự kiện diễn ra khôn lường, vấn đề lịch sử, xã hội, sự ra đời của các học thuyết,... không ngừng gia tăng, làm con người choáng ngợp trước cơn lốc biến thiên của thời đại. Trước tình hình đó, nhiều tác giả kịp thời phát hiện và nhận ra hoàn cảnh khiến con người bị mờ nhòe bản sắc cá nhân. Họ đã tái hiện, phản ánh chân xác vấn đề

này trong sáng tác dựa trên thủ pháp mờ hóa. Các nhà văn hậu hiện dùng lối viết đánh vắng nhân vật, đẩy các cá thể vào hoàn cảnh bị tẩy trắng, xô lệch nhân vật này vào trong dòng thác ý thức nhiễu loạn, rối bời của nhân vật khác hoặc đặt nhân vật vào những chiều kích không gian hư ảo, làm bản diện con người hiện lên không rõ nhân hình, nhân dạng. Trước đây, Haruki Murakami đã rất thành công với cách làm này khi “nhấn chìm” nhân vật trong tiểu thuyết *“vào một hoàn cảnh bị tẩy trắng hoàn toàn. Nhân vật của ông sống trong sự đan xen giữa hiện tại và quá khứ, giữa thực tại và ma ảo”, “là những mảnh vỡ cô đơn, lạc loài, méo mó giữa xã hội hậu hiện đại”* (dẫn theo 6, tr.129). Cách làm này của Haruki Murakami mang đến những xúc cảm thẩm mỹ mới lạ cho độc giả trong quá trình tiếp nhận và giải mã số phận nhân vật trong sáng tác của nhà văn.

Trên cơ sở tiếp thu tinh thần của triết học hậu hiện đại và vận dụng vào sáng tác của mình nhằm tạo ra những thực thể vô danh, phi nhân dạng, thậm chí là tiêu biến giữa cuộc đời, José Saramago và Trần Trọng Vũ đặt nhân vật vào một “cuộc chơi vô tâm tích”. Trong *Mù lòà*, khi các nhân vật tham gia trò chơi mô tả những gì thấy được trước khi hóa mù, một người vô danh đã cất giọng kể lại những chi tiết. Với những góc nhìn cụ thể, có tính đóng góp cho trò chơi, cứ ngỡ sau này, người vô danh sẽ được chú ý và hòa nhập với tất cả mọi người trong căn phòng. Thế nhưng, khi những lời kể kết thúc, người vô danh bỗng nhiên biến mất và không thể tìm ra dấu vết ở phần sau của tiểu thuyết. Nhân vật bị đẩy vào một cuộc chơi đầy nghi hoặc, mất tâm tích, bị “xóa sổ” khỏi văn bản, tan biến trong chiều kích không gian của tiểu thuyết. Bên cạnh đó, những nhân vật xuất hiện ở phần đầu và phần giữa của tiểu thuyết dù mờ nhạt nhân dạng nhưng vẫn được gọi tên bằng đặc điểm, nghề nghiệp, sau cùng, khi đám cháy tại khu cách ly bùng phát tạo nên sự hỗn loạn, các nhân vật đó cũng biến mất khỏi mạch trần thuật. Con người trở thành những thực thể nhỏ bé, có thể bất ngờ biến mất kể cả khi biến cố không xảy ra. Tư tưởng con người trung tâm trong văn học trước đó tỏ ra không còn phù hợp trong tiểu thuyết của José Saramago, bởi suy cho cùng, từng nhân vật đều không thể thống ngự hoàn cảnh, giải quyết được biến cố, chỉ có thể phó mặc số phận vào dòng thác hỗn loạn của những nghịch lí. Đến *Thành phố bị kết án biến mất* của Trần Trọng Vũ, đan xen vào mạch trần thuật của tiểu thuyết là câu chuyện về một cô gái hồng trong cuộc tìm kiếm tình yêu vô vọng. Song hành với cô gái còn có nhân vật X3 với sự tồn tại bí ẩn và khó nắm bắt. Khi X2 dắt cô gái lên căn phòng tối mịt trên tầng ba, chỉ một lúc, anh bỏ về vì sợ bị phát hiện đột nhập, nhưng cô gái vẫn chọn ở lại căn phòng đến khi gặp được X3. Lúc hai nhân vật gặp mặt, họ bỗng biến mất, không thể truy xuất tâm tích dù X2, X1 đã tìm khắp nơi. X3 và cô gái chỉ còn hiện lên qua những phán đoán, tưởng tượng của X2. Cuộc chơi này không chỉ gây khó cho nhân vật mà cả người đọc cũng không thể truy vết nhân vật. Đúng như tuyên bố *“con người đã chết”* của M. Foucault, những nhân vật trong tiểu thuyết từ tồn tại dật dờ đến biến mất như một sự “chết đi” trong đời sống hiện thực hỗn mang, bất tín. Ngay khi con người tồn tại trong hoài nghi và không thể hiểu được mình hành động, sống vì mục đích gì thì lúc đó, họ cũng “chết” đi và bị đẩy vào một cuộc chơi xóa nhòa bản thể.

Để thủ pháp mờ hóa đạt được những hiệu ứng thẩm mỹ nhất định, trong *Mù lòà* và *Thành phố bị kết án biến mất*, José Saramago và Trần Trọng Vũ còn tạo nên những hoàn

cảnh đặc biệt để đánh vắng nhân vật. Khi đưa biến cố mù trắng vào tiểu thuyết, sự lầy lan nhanh chóng làm nhân vật không thể nhìn thấy ngoại cảnh, mất khái niệm không - thời gian. Từng cá thể riêng biệt bị José Saramago hoà trộn vào đám đông trở thành “*những người mù*”, “*nhóm người mù*” khắp các trang tiểu thuyết. Ở phần sau của *Mù lòa*, ngoại trừ nhóm của vợ bác sĩ, tất cả nhân vật đều hiện lên trong sự tập hợp của vô số cá thể bị trôi dạt từ không gian này đến không gian khác, “*thất lạc trong dòng chảy hỗn loạn của những người mù khác, như sóng biển không hề ngừng và không biết nó đi đâu*” [1; tr.317], làm cho việc nhận diện trở nên bất khả. Thậm chí, khi nhân vật rơi vào những không gian bí bách, không lối thoát, họ bỗng trở thành những ngọn lửa ma trôi “*chập chờn viên quanh hai cánh cửa, cửa cầu thang và cửa thang máy chở hàng*” [1; tr.384]. Hoàn cảnh đó không chỉ làm mờ mà còn hủy diệt sự tồn tại của nhân vật, làm tăng thêm sự ghê rợn và kinh hoàng từ một biến cố giả định trong tác phẩm. Với *Thành phố bị kết án biến mất*, tác giả tạo nên một không gian thành phố chứa đầy những tín hiệu màu sắc, đặt nhân vật vào mạch thời gian đứt đoạn để làm mờ, làm nhòe. Những nhân vật X, với cái tên là một kí hiệu, khi xuất hiện cạnh nhau trong một hoàn cảnh đặc biệt, bị mờ hóa tối đa theo xu hướng đồng hóa vào hệ thống tín hiệu trong tác phẩm; đồng thời, biến mất khỏi mạch trần thuật. Riêng với X3, lối viết đánh vắng nhân vật phát huy tối đa công năng bởi không gian sinh sống tối đen, khép kín đã khiến nhân vật không có sự xuất hiện trực tiếp trong tác phẩm. X3 chỉ được biết đến qua dòng hồi ức của cô gái hay phán đoán của X2. Bóng tối của căn phòng và dòng chảy hoài niệm rối loạn từ hiện tại về quá khứ là hoàn cảnh đặc biệt để đánh vắng nhân vật. Giống với Saramago, nhà văn Trần Trọng Vũ ít nhiều đã tạo dựng một hiện thực mơ hồ, đầy nghi hoặc. Ông mở ra trong tiểu thuyết một thành phố hơi nước đặc trưng bởi màu trắng để “*đồng hóa X2 vào hơi nước*” [2; tr.12], khiến nhân vật “*có thể biến mất trong căn phòng một người của anh lúc nào cũng đầy hơi nước*” [2; tr.12]. Từ không gian hơi nước, người đưa thư cũng bị xô vào hoàn cảnh biến mất tung tích khi “*X tiến lại gần người đưa thư nhưng anh ta đã lùi lại. X càng tiến gần anh ta càng lùi về hơi nước*”, “*bắt đầu chìm vào màu trắng của đêm*” [2; tr.286]. Bằng việc tạo lập một hiện thực đa chiều kích, các sự kiện hỗn độn, rối loạn và những tín hiệu nhiễu không kể xiết, hai tác giả José Saramago và Trần Trọng Vũ đã xây dựng nên một hệ thống nhân vật có chức năng phản ánh số phận chung của con người trong bối cảnh hậu hiện đại với những mơ hồ, nghi hoặc, vô nghĩa. Đồng thời, hành động trùng lặp của nhân vật và hoàn cảnh đặc biệt cũng mang chức năng đồng hóa, trùng phức, đánh vắng, xóa bỏ sự hiện tồn của các cá thể khỏi câu chuyện, tiêu biến các bản diện đang trong sự định hình dở dang về diện mạo lẫn tâm hồn.

Có thể thấy, “*trong thực tế của những trạng thái hỗn độn (chaos), tâm thức của người sáng tác cũng trở nên tản mạn, thế giới hình tượng nhân vật cũng trở nên trôi dạt, vô định, phi nhân dạng, phi tính cách*” (dẫn theo 2, tr.108). Đây được xem là tiền đề để các nhà văn ở các quốc gia khác nhau có điểm gặp gỡ ở một số phương diện sáng tác khi xây dựng tác phẩm. Cụ thể ở đây, José Saramago và Trần Trọng Vũ có sự tương đồng trong việc sử dụng thủ pháp mờ hóa để tạo nên hiệu ứng thẩm mĩ và xu hướng lạ hóa cho tiểu thuyết. Nguyễn Thị Lan Anh từng đưa ra nhận định: “*thực tế, thủ pháp này là sự diễn*

giải của khuynh hướng mảnh vỡ (fragmentation) và cực hạn (minimalism)” (dẫn theo 2, tr.107). Với khuynh hướng mảnh vỡ, nhân vật trong tiểu thuyết bị phân mảnh, xé tan đường viền nhân thân, ngoại hình, tâm lí. Thêm vào đó, khuynh hướng cực hạn sẽ xóa bỏ, tẩy trắng nhân vật từ nhiều góc độ, cốt yếu chỉ để lại một vài nét thuộc bản thể để đánh dấu sự xuất hiện và tồn tại của nhân vật trong tiểu thuyết, nhưng lại chứa sức gọi lớn về thân phận con người. Ở Saramago, do bất bình trước quyền lực của thể chế chính trị, tổ chức nên cái nhìn của ông không hướng vào các thiết chế quyền lực có vị trí trung tâm mà chuyển sang những vấn đề có tính ngoại biên. Kết hợp với sự phân mảnh hiện thực trong nhân sinh quan, Saramago cộng hưởng hai khuynh hướng mảnh vỡ và cực hạn để hình thành nên lối viết mờ hóa trong tiểu thuyết. Đến Trần Trọng Vũ, sự phân mảnh thể hiện trong quan niệm tác phẩm văn học là cuộc chơi tương tác giữa văn học với hội họa. Nguyên tắc sáng tạo tranh vẽ thị giác với những mảnh ghép đối lập màu sắc hình thành nên cái nhìn vỡ vụn về hiện thực của nhà văn. Không những thế, khi viết văn, ông đặc biệt chú ý đến những tình tiết có sức gọi, tránh lối trình bày, diễn giải sa đà, đây là tiền đề hình thành nên khuynh hướng cực hạn trong tác phẩm của Trần Trọng Vũ. Như vậy, xét về cơ sở hình thành, cả hai nhà văn sử dụng thủ pháp mờ hóa trên cơ sở diễn giải hai khuynh hướng mảnh vỡ và cực hạn để tái hiện số phận con người trong một hiện thực mù mịt, có nguy cơ tẩy trắng, đồng hóa và làm tiêu biến bản diện. Con người tồn tại trong hiện thực đó cũng trở nên nhỏ bé, trôi dạt, “*hạt nhân của sự sống còn không được định dạng định hình một cách rõ ràng*” (dẫn theo 2, tr.107) và có thể trở thành những tín hiệu sai lạc trong hiện thực thậm phồn.

3. Kết luận

Nghiên cứu mờ hóa nhân vật trong tác phẩm José Saramago và Trần Trọng Vũ không đơn thuần chỉ phân tích một dạng kĩ thuật viết văn, mà quan trọng hơn là tìm ra góc nhìn nhân sinh quan, thế giới quan của các nhà văn về con người và thời đại, sâu xa hơn là mở ra những góc nhìn về bản chất và quy luật cuộc sống. Có thể thấy, dù ở hai quốc gia khác nhau, nhưng khi sáng tác, José Saramago và Trần Trọng Vũ lại có sự gặp gỡ khi cùng sử dụng thủ pháp mờ hóa để khắc họa nhân vật. Trong *Mù lòa* và *Thành phố bị kết án biến mất*, hai nhà văn đã cùng vận dụng đặc điểm của thủ pháp này để tẩy trắng đường viền nhân thân, ngoại hình, tâm lí; trùng phức và đánh đặng nhân vật; đi đến phản ánh số phận chung nhất của con người trong thời đại hôm nay. Sự tương đồng của hai tác giả đến từ hai quốc gia khác nhau đến từ sự chi phối của bối cảnh thời đại, cảm quan về hiện thực và con người. Nghiên cứu sự tương đồng về nghệ thuật mờ hóa nhân vật trong hai tiểu thuyết mang đến sự giao lưu văn học giữa Việt Nam và Bồ Đào Nha, là cơ sở để đào sâu, phân tích các bình diện dị đồng khác của tác phẩm, mở ra những khả năng nghiên cứu và soi chiếu lí thuyết mới trên cơ sở so sánh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Aryan A, Helali Z, (2012), Animal Imagery in Jose Saramago's Blindness, *American International Journal of Contemporary Research*, Vol. 2, No.1, in English.

- [2] Nguyễn Thị Lan Anh (2018), *Nhân vật mang dấu ấn hậu hiện đại trong tiểu thuyết Việt Nam*, Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Lại Nguyên Ân (2003), *150 thuật ngữ văn học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4] Lê Huy Bắc (2019), *Văn học hậu hiện đại*, NXB Tổng hợp thành phố Hồ Chí Minh.
- [5] Esmaeili S, Zohdi E (2015), Panopticism in José Saramago's *Blindness*, *Theory and Practice in Language Studies*, Academy Publication, English, Vol. 5, No. 12, in English.
- [6] Trần Quang Hưng (2018), *Sự khác biệt của yếu tố hậu hiện đại trong sáng tác của Hồ Anh Thái và Haruki Murakami*, luận án Tiến sĩ, Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam, Học viện Khoa học xã hội.
- [7] Phương Lựu (chủ biên) (2006), *Lí luận văn học*, NXB Giáo dục.
- [8] Hồ Á Mẫn (2011), *Giáo trình văn học so sánh (Lê Huy Tiêu dịch)*, NXB Giáo dục Việt Nam.

TƯ LIỆU NGHIÊN CỨU

- [1] José Saramago (2022), *Mù lòa (Phạm Văn dịch)*, NXB Dân trí.
- [2] Trần Trọng Vũ (2014), *Thành phố bị kết án biến mất*, NXB Văn hóa thông tin.

CHARACTER DECLEARISATION IN JOSÉ SARAMAGO'S *BLINDNESS* AND TRAN TRONG VU'S *THE DISAPPEARING CONVICT CITY* FROM A COMPARATIVE LITERARY PERSPECTIVE

PHAM THANH KHANG, BUI DIEN NGUYEN
Can Tho University

Abstract: *Declearisation is a typical and prominent method in character building of postmodern writers in the world as well as in Vietnam. With the development of comparative literature, the research of declearisation, especially character declearisation, opens up many new approaches on the basis of expanding subjects and scope of investigation and comparison. The research of character declearisation in José Saramago's "Blindness" and Tran Trong Vu's "The disappearing convict city" from a comparative literary perspective has the important value when finding unique similarities between the two writers in the process of using the method of declearisation to sketch and build characters as well as reflect human destiny and postmodern context, at the same time, contributing to increasing the literary exchange between the two countries (Vietnam and Portugal), bringing Vietnamese literature into the world literary flow.*

Keywords: *Declearisation, character, José Saramago, Trần Trọng Vũ, comparative literature.*

XÂY DỰNG VÀ TRIỂN KHAI HỆ THỐNG THI TRẮC NGHIỆM TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUẢNG NAM

Nguyễn Văn Khương¹

Tóm tắt: Trong bài báo này tôi trình bày một số vấn đề về nhu cầu thi trắc nghiệm trên máy tính tại các trường đại học và thực trạng thi trắc nghiệm tại trường Đại học Quảng Nam. Từ đó, tôi sẽ đề ra giải pháp xây dựng một hệ thống thi trắc nghiệm cho trường Đại học Quảng Nam nhằm đáp ứng nhu cầu thi trắc nghiệm các môn học hiện nay đảm bảo đúng qui trình, đúng qui chế, an toàn và bảo mật đáp ứng nhu cầu chuyển đổi số trong đào tạo tại trường Đại học Quảng Nam.

Từ khóa: Thi trắc nghiệm, thi trực tuyến, Moodle

1. Mở đầu

Trong quá trình đào tạo tại các trường đại học, đánh giá kết quả học tập bằng các kỳ thi, kiểm tra là công việc phải tiến hành thường xuyên, không kém phần nặng nhọc cho người quản lý và khó đảm bảo độ chính xác, tính công bằng và khách quan đối với người học. Do đó việc cải tiến hệ thống thi, kiểm tra đã và đang được nhiều người quan tâm. Vì vậy để đáp ứng những thay đổi trên trong môi trường giáo dục cần phải tổ chức hệ thống đào tạo điện tử, trong đó hệ thống thi trắc nghiệm là một phần quan trọng.

Ở Việt Nam, nhiều trường học đã áp dụng hình thức thi trắc nghiệm và kết quả thu được rất khả quan bởi có nhiều ưu điểm như sau:

- Đánh giá chính xác trình độ của sinh viên, chất lượng đào tạo.
- Lượng kiến thức kiểm tra lớn, bao quát nhiều vấn đề.
- Hình thức kiểm tra phong phú.
- Chấm điểm, đưa ra kết quả nhanh và chính xác...

Trường Đại học Quảng Nam cũng đã áp dụng hệ thống thi trắc nghiệm từ năm 2013, tuy nhiên hệ thống chạy trên nền tảng phần mềm nên cũng xuất hiện nhiều nhược điểm sau thời gian vận hành như: Phụ thuộc nhiều vào máy chủ Server (*Nếu máy Server bị lỗi thì không thể cài đặt lại phần mềm được*), hệ thống chạy chậm, gặp nhiều lỗi trong quá trình thi, không đồng bộ thời gian với các máy con trong khi thi, chưa lựa chọn đề từ ngân hàng đề thi được, chưa phân loại độ khó của từng câu hỏi trong đề thi, chưa lưu được bài thi của sinh viên, chưa thống kê được bài thi sinh viên....

Vì lý do đó, tôi đã tiến hành tìm hiểu về mã nguồn mở Moodle và trên cơ sở đó đã xây dựng và triển khai một hệ thống thi trắc nghiệm cho trường Đại học Quảng Nam để khắc phục được các hạn chế của hệ thống thi cũ để đáp ứng nhu cầu thi các môn thi trắc nghiệm tại trường.

2. Nội dung

2.1. Thực trạng việc thi trắc nghiệm tại trường Đại học Quảng Nam

2.1.1. Cơ sở vật chất phòng máy hỗ trợ thi trắc nghiệm tại trường

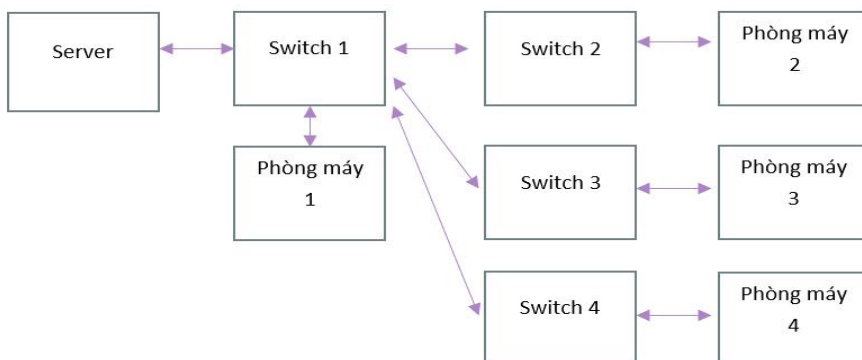
1. Thạc sĩ, Trường Đại học Quảng Nam

Hiện tại phòng máy trường ĐH Quảng Nam có 1 máy chủ (Intel Xeon 2.6 GHz, HDD: 500GB) đang hoạt động.

Có 4 phòng máy cho sinh viên học:

- Phòng 1: 45 máy
- Phòng 2: 40 máy
- Phòng 3: 20 máy
- Phòng 4: 20 máy

Sử dụng chính khoảng 4 switch để kết nối các máy tính vào mạng LAN.



Hình 1. Mô hình các Switch

2.1.2. Những hạn chế của hệ thống thi trắc nghiệm hiện tại trường Đại học Quảng Nam

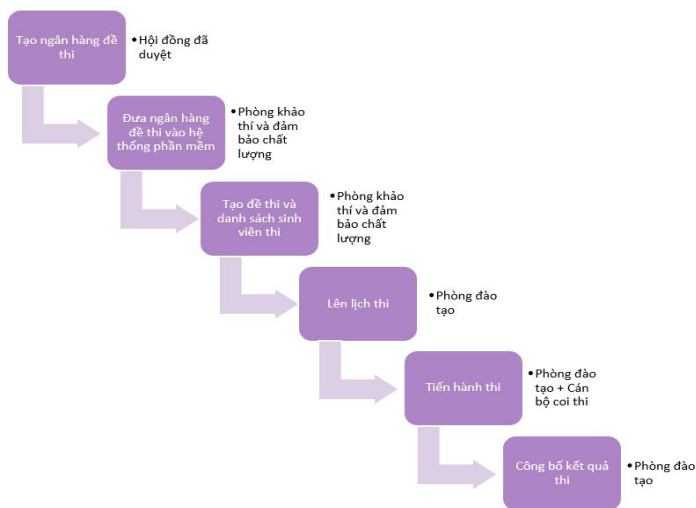
Hiện tại trường đang sử dụng phần mềm thi trắc nghiệm là Qtester để thi trắc nghiệm. Phần mềm được viết bằng ngôn ngữ lập trình C#. Phần mềm được cài đặt lên máy chủ và vận hành theo cơ chế Client – Server. Tuy nhiên hệ thống bộc lộ nhiều hạn chế sau thời gian vận hành khá lâu, đặc biệt là: Phụ thuộc nhiều vào máy chủ Server, chưa lựa chọn đề từ ngân hàng đề thi được, chưa phân loại độ khó của từng câu hỏi trong đề thi, chưa lưu được bài thi của sinh viên, chưa thống kê được kết quả bài thi,....

2.2. Quy trình thi trắc nghiệm tại trường ĐH Quảng Nam

Quy trình thi trắc nghiệm cơ bản được mô phỏng theo sơ đồ sau:

2.3. Các đối tượng của hệ thống

Như vậy qua qui trình cơ bản thi trắc nghiệm tại trường ĐH Quảng Nam thì chúng ta sẽ có các đối tượng chính như sau:



Hình 2. Mô hình qui trình thi trắc nghiệm



Cụ thể đối tượng Phòng khảo thí và đảm bảo chất lượng sẽ có những chức năng chính như:



Phòng Đào tạo và công tác sinh viên sẽ có những chức năng chính như:



Và đối tượng Thí sinh thi.

2.4. Giới thiệu về Moodle

2.4.1. Khái niệm Moodle

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) là một phần mềm (*chạy trên nền tảng Website*) dành cho một hệ thống đào tạo trực tuyến (LMS – Learning Management System). Được sáng lập năm 1999 bởi Martin Dougiamas, Moodle hiện được sử dụng rộng rãi với hơn 100 ngàn trang web đăng ký sử dụng và hơn 180 triệu người dùng, tính đến năm 2024. Moodle nổi bật với thiết kế hướng tới giáo dục, vì thế nên đặc biệt dành cho những người làm trong lĩnh vực giáo dục, như giáo viên, giảng viên Đại học,

2.4.2. Các tính năng của Moodle

Moodle được xây dựng nên với sự linh hoạt và đa dạng, có thể dễ dàng tương thích với nhiều người dùng. Với thiết kế dạng module, người dùng có thể bổ sung các tính năng bằng Plugin. Còn về thiết kế mặc định, Moodle có những tính năng chính sau đây²:

- Thiết kế hoàn thiện, tổng thể:

- Giao diện thân thiện, sử dụng đơn giản, dễ dàng phù hợp với nhiều người dùng khác nhau.
- Có thể áp dụng hiệu quả khi kết hợp các lớp học online với những lớp học truyền thống.
- Giao diện quản lý thông minh, linh hoạt, tiện lợi.
- Các biểu mẫu đều được kiểm tra tính hợp lệ, các cookies và mật mã cũng được mã hóa

2. TS. Nguyễn Hữu Tuấn, KS. Nguyễn Thành Tuấn Anh (2016), “Ứng dụng phần mềm mã nguồn mở cho học và thi trực tuyến”, trang 23

- Trang web có thể được soạn thảo bằng cách sử dụng WYSIWYG HTML editor.
- Quản lý trang Web sử dụng Moodle:
- Trang web luôn được Super Admin (được cấp quyền quản trị trong quá trình cài đặt) quản lý.
- Cung cấp nhiều tùy chọn về plug-in, cho phép người quản trị tùy chỉnh giao diện của trang web như: màu, font chữ, bố cục, ngôn ngữ, code... phụ thuộc theo nhu cầu.
- Quản lý người dùng:
- Hỗ trợ quản lý người dùng bằng các phương thức khác nhau thông qua các plug-in đã được xác thực cũng như bằng hệ thống xác thực sẵn có.
- Học viên có thể chỉnh sửa thông tin cá nhân qua Moodle, và đồng thời làm ẩn email nếu không muốn công khai thông tin cá nhân.
- Người dùng có thể đóng nhiều vai trò khác nhau tùy vào tính chất của từng lớp học.
- Admin luôn có quyền quản lý chặt chẽ.
- Quản lý khóa học, khóa thi trong Moodle:
- Các khóa học đều được quản lý bằng người dùng được thiết lập vai trò Teacher (Giáo viên) và có thể được tùy chỉnh tùy vào từng khóa học.
- Các hoạt động diễn ra trong lúc học như: làm bài tập, thuyết trình, kiểm tra, kết quả bài thi,... đều được ghi lại bằng văn bản và thống kê trên biểu đồ.

Trên cơ sở mã nguồn mở Moodle này, tôi đã tìm hiểu và xây dựng được một hệ thống thi trắc nghiệm đáp ứng được các yêu cầu và qui trình thi trắc nghiệm cho trường Đại học Quảng Nam.

2.5. Ưu điểm và tính năng nổi bật của hệ thống thi trắc nghiệm được xây dựng

2.5.1. Ưu điểm

Về phía nhà trường, giáo viên

Sử dụng phần mềm thi trắc nghiệm online (*mạng nội bộ hoặc môi trường Internet nếu có điều kiện upload lên hosting*) giúp tiết kiệm thời gian tìm kiếm câu hỏi vì hệ thống đã lưu trữ ngân hàng câu hỏi đã được soạn và đăng tải trước đó, không mất nhiều thời gian soạn đề thi, in ấn giấy thi, tổ chức không gian thi bên ngoài. Hệ thống tự động lấy ngẫu nhiên câu hỏi để tạo đề thi.

Giảm tải tối đa thời gian thực hiện công tác chấm điểm, đánh giá và xếp loại sinh viên. Đồng thời việc chấm điểm sẽ diễn ra nhanh hơn, chính xác hơn, do hệ thống đã được thiết lập sẵn các đáp án đúng, kết quả có thể được trả về ngay sau khi hoàn thành bài thi.

Không cần thuê nhiều nhân sự, cán bộ tham gia chấm thi, giám sát thi vì phần mềm sẽ tự động tính giờ làm bài.

Hạn chế các trường hợp gian lận trong thi cử khi các câu hỏi và đáp án sẽ được xáo trộn ngẫu nhiên trên đề thi của từng người.

Về phía học viên, thí sinh

Tiết kiệm tối đa thời gian cho học viên.

Thời gian đọc đề, hiểu đề và làm bài sẽ nhanh hơn do thao tác trên máy tính.

Nhiều người có thể tham gia thi cùng 1 lúc, không giới hạn số lượng người tham gia thi.

So với thi trên giấy thì thi trắc nghiệm trực tuyến sẽ giúp thí sinh chọn đáp án nhanh hơn, không phải tô đen ô trống, không phải dùng tẩy để bôi, mọi hành động sẽ nhanh và đơn giản hoá chỉ bằng một cú click chuột.

Mỗi bài thi sẽ có thời gian hiển thị rõ ràng, sinh viên dễ theo dõi sắp xếp thời gian làm bài hiệu quả.

2.5.2. Tính năng nổi bật

Quản lý danh sách học viên

Hệ thống có thể lưu trữ một lượng lớn số lượng danh sách học viên, lưu trữ không giới hạn thông tin học viên. Các giáo viên dễ dàng lọc tìm học viên, thí sinh dự thi qua công cụ tìm kiếm trên hệ thống thông qua họ tên hoặc mã số của học viên.

Trong mục hồ sơ học viên sẽ bao gồm các thông tin cá nhân cơ bản (tên đầy đủ, năm sinh, quê quán, số CCCD hoặc số thẻ học viên), thông tin lớp đang tham gia, môn thi tham gia.

Ngoài ra hệ thống sẽ tự động cập nhật điểm số của học viên mỗi lần thi, thống kê điểm số, xếp loại học viên.

Quản lý ngân hàng câu hỏi

Người dùng có thể biên soạn không giới hạn câu hỏi và đáp án trên hệ thống thi trực tuyến và cũng có thể nhập danh sách các câu hỏi đã được chuẩn bị hoặc làm thành bảng từ file Word.

Bên cạnh đó, người dùng còn có thể chèn hình ảnh, âm thanh, video clip, liên kết,... vào từng nội dung câu hỏi, tạo nhiều dạng câu hỏi cho thí sinh.

Đồng thời hệ thống còn hỗ trợ cho phép người biên soạn có thể xem trước các câu hỏi sẽ được hiển thị như thế nào trong bài thi.

Ngoài hỗ trợ thi trắc nghiệm, nghĩa là chọn 1 hoặc nhiều đáp án đúng trong những đáp án đã được gợi ý, thì một số hệ thống còn cho phép tạo ra nhiều dạng bài thi khác nhau như so sánh đáp án, sắp xếp thứ tự, điền vào ô trống, trả lời tự luận, trả lời bằng đoạn văn, hoặc trả lời bằng ghi âm.

Thực hiện sắp xếp câu hỏi, phân loại câu hỏi theo độ khó, theo thời gian thi, phân theo nhóm, có thể di chuyển để lưu trữ ở ngân hàng câu hỏi. Thao tác chia sẻ danh sách câu hỏi, đề thi, kiến thức chung đến người dùng khác.

Quản lý đề, bài kiểm tra trên phần mềm thi trực tuyến

Quản lý đề thi, bài kiểm tra hiệu quả, hệ thống tự động tạo đề thi, phân phối các câu hỏi trong một đề thi dựa trên các tùy chọn câu hỏi trong ngân hàng câu hỏi, ngân hàng đề

thi. Với chức năng tự cấu tạo đề thi thì các câu hỏi sẽ được chọn và sắp xếp ngẫu nhiên. Tùy theo chủ ý của người quản lý.

Hệ thống có thể thiết lập đề thi và phần thi linh hoạt. Thông thường mỗi đề thi sẽ có nhiều phần thi, mỗi phần thi sẽ có quy định thời gian thi khác nhau. Các phần thi có thể là bắt buộc hoặc tùy chọn. Một đề thi có thể sẽ gồm 1 phần thi trắc nghiệm và 1 phần thi tự luận. Người dùng có thể tạo ra các đề thi với mức độ khó – dễ khác nhau, bổ sung thêm các nội dung hướng dẫn làm đề thi, hoặc nhắc nhở thí sinh không được sử dụng tài liệu,... Không những có thể áp dụng thi trực tuyến trên phần mềm, người dùng có thể in bài thi ra để phục vụ cho việc thi trên giấy, xuất bài thi (export) theo nhiều định dạng khác nhau.

Học sinh thi trực tuyến

Chức năng chính của phần mềm thi trắc nghiệm trực tuyến đó chính là cho phép nhiều học viên có thể tham gia làm bài kiểm tra, hoặc thi cùng một lúc trên giao diện Website. Khi thi, hệ thống sẽ tự động tính thời gian bắt đầu và kết thúc, kiểm soát thời gian cho từng phần thi khác nhau, thời gian toàn bộ bài thi.

Hệ thống sẽ tự động hiển thị số lượng các câu hỏi mà thí sinh đã chọn đáp án, và nhấn mạnh các câu mà thí sinh chưa điền, nhắc nhở thí sinh khi gần hết thời gian. Trong trường hợp bài thi bị gián đoạn do mất kết nối hoặc lỗi server, hệ thống sẽ hiển thị thông báo, lưu lại bài thi và thí sinh có thể tiếp tục hoàn tất bài thi ngay khi sự cố được khắc phục.

Giám thị bài thi

Người dùng có thể truy cập hệ thống để theo dõi phòng thi, theo dõi trạng thái làm bài thi, tình trạng kết nối của từng thí sinh. Thông qua quan sát, khi phát hiện thí sinh gian lận có thể nhanh chóng cảnh báo và xử lý vi phạm, hoặc có những biện pháp kịp thời. Kết thúc bài thi có thể xem và in bảng điểm ngay lập tức.

Hệ thống thi sẽ chấm điểm tự động

Trong thời gian thí sinh đang thực hiện bài thi, hệ thống sẽ tự động thống kê, đánh dấu hiển thị các câu hỏi đã được chọn đáp án và các câu nào chưa có sự lựa chọn đáp án.

Ngay khi hoàn tất bài thi (nhấn nộp bài), phần mềm sẽ tổng kết đáp án các câu hỏi của bài thi, và tự động chấm điểm ngay cho thí sinh. Hệ thống còn bổ sung thêm phần hiển thị các câu trả lời đúng hoặc và các câu hỏi đã trả lời sai, đồng thời kèm theo đáp án đúng (tùy vào yêu cầu của từng môn thi). Điều này giúp thí sinh có thể kiểm tra lại các câu trả lời của mình, phát hiện vì sao mình sai, củng cố kiến thức và cố gắng cho những lần thi sau.

Phân loại, xếp hạng học viên tự động

Dựa vào kết quả bài thi, hệ thống sẽ tự động xếp hạng học viên theo phòng thi, theo môn, theo lớp hoặc theo khoa. Ngoài ra phần mềm sẽ cập nhật, tổng kết nhiều bài thi của học viên, tính điểm trung bình và xếp loại học viên. Đồng thời cập nhật lên hệ thống thông tin của học viên, gửi thông báo, tin nhắn cho học viên về kết quả học tập qua Email và đề xuất cải thiện trong trường hợp điểm số học viên còn yếu.

2.6. Cài đặt và sử dụng hệ thống thi trắc nghiệm

2.6.1. Cài đặt hệ thống

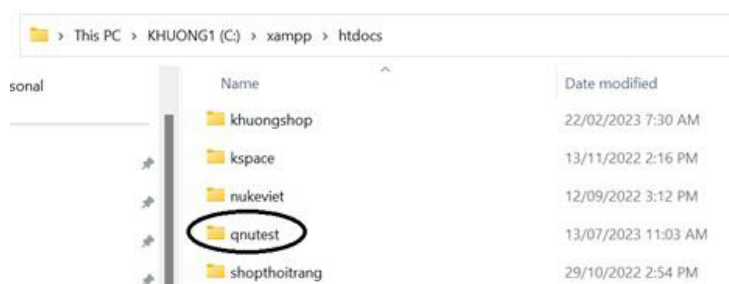
Cài đặt hệ thống trên máy chủ:

Hệ thống thi trắc nghiệm **Qnute** được tích hợp thành 1 thư mục đầy đủ dữ liệu và cơ sở dữ liệu Mysql.

Do vậy yêu cầu máy Server có thể chạy hệ điều hành Windows hoặc Linux,... Cấu hình máy chủ không cần yêu cầu cao, tuy nhiên để hệ thống chạy tốt nhất thì máy chủ nên có dung lượng Ram tương đối (Khuyến cáo 8GB trở lên)

Để cài đặt lên máy chủ các bạn cần cài phần mềm Xampp để quản lý cơ sở dữ liệu và chạy ngôn ngữ PHP.

Dữ liệu của hệ thống Qnute phải được copy vào thư mục htdocs của Xampp



Hình 3. Dữ liệu hệ thống

Cài đặt hệ thống trên máy thí sinh:

Hệ thống phần mềm sau khi cài đặt trên máy chủ thì các máy con chỉ cần mở trình duyệt website, ví dụ: Chrome, Firefox, IE, ...

Gõ đường dẫn đến hệ thống (ví dụ ở đây là: /qnutest/, đường dẫn này có thể hoàn toàn thay đổi được) sẽ vào giao diện của hệ thống:



Hình 4. Giao diện hệ thống thi trắc nghiệm

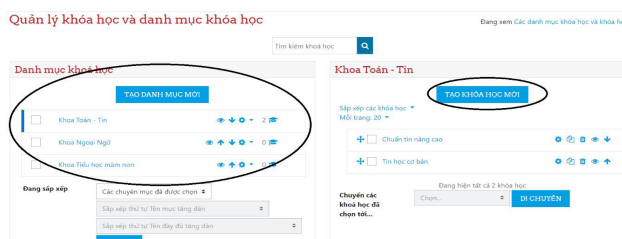
2.6.2. Sử dụng hệ thống thi trắc nghiệm

Tài khoản phòng khảo thí và đảm bảo chất lượng:

XÂY DỰNG VÀ TRIỂN KHAI HỆ THỐNG THI TRẮC NGHIỆM...

Tạo khóa thi mới:

Sau khi đăng nhập vào tài khoản phòng khảo thí và đảm bảo chất lượng, chọn “Quản trị khóa thi”³



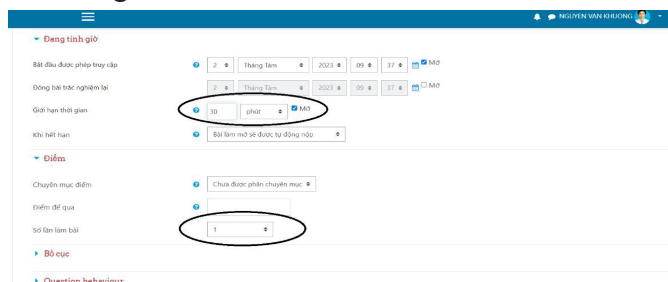
Hình 5. Tạo khóa học (khóa thi) mới

Tạo ngân hàng đề thi:



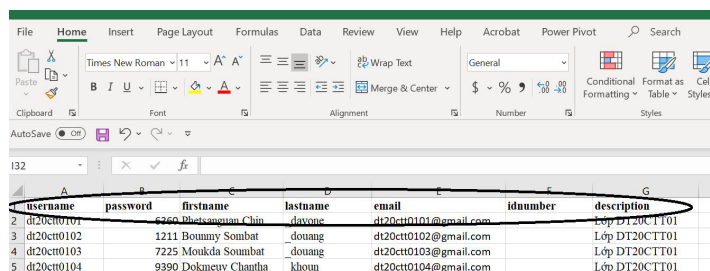
Hình 6. Tạo ngân hàng đề thi

Tạo đề thi trắc nghiệm:



Hình 7. Tạo đề thi

Tạo tài khoản cho các thí sinh thi:



Hình 8. Tạo tài khoản thí sinh

3. VVOB (2011), “E-learning và ứng dụng trong dạy học”, trang 31

Tài khoản phòng đào tạo và công tác sinh viên:

Sau khi hệ thống đã được cài lên máy chủ, cán bộ phòng Đào tạo và công tác sinh viên sẽ được cấp 1 tài khoản gồm User và Password và đăng nhập vào hệ thống.

Quản lý danh sách thí sinh:

Tên đệm và Tên / Họ	Địa chỉ thư điện tử	Vai trò	Nhóm	Lần truy cập gần nhất vào khóa học
Phetsanguan Chin _davone	dt20ctt0101@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	6 Các ngày 23 giờ
Bounmy Sombat _douang	dt20ctt0102@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	6 Các ngày 23 giờ
Moukda Sombat _douang	dt20ctt0103@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Dokmay Chanthu _khoun	dt20ctt0104@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Khanit Kan _Jayano	dt20ctt0105@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Keopanya Phouang _many	dt20ctt0106@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Kantama Phom _mixay	dt20ctt0107@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Syda Sovan _nasan	dt20ctt0108@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Thalakook Det _sack	dt20ctt0109@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào

Hình 9. Quản lý danh sách thí sinh

Quản lý điểm thi:

Tên đệm và tên / Họ	Địa chỉ thư điện tử	Vai trò	Nhóm	Lần truy cập gần nhất vào khóa học
Hồ Ngọc Duy	dt20ctt0120@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	6 Các ngày 23 giờ
Huỳnh Thị Như Hà	dt20ctt0123@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Nguyễn Ngọc Duy	dt20ctt0124@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Vương Trường Hiếu	dt20ctt0125@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào

Hình 10. Quản lý điểm thi

Xuất điểm thi của thí sinh:

Tên đệm và tên / Họ	Địa chỉ thư điện tử	Vai trò	Nhóm	Lần truy cập gần nhất vào khóa học
Hồ Ngọc Duy	dt20ctt0120@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	6 Các ngày 23 giờ
Huỳnh Thị Như Hà	dt20ctt0123@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Nguyễn Ngọc Duy	dt20ctt0124@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào
Vương Trường Hiếu	dt20ctt0125@gmail.com	Học viên	Không phân nhóm	Chưa lần nào

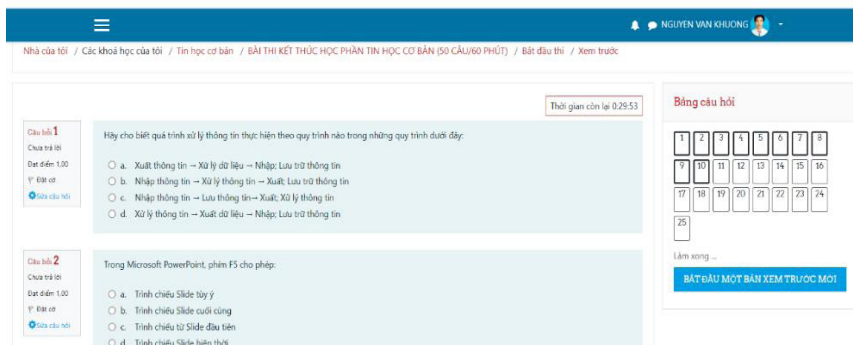
Hình 11. Xuất điểm thi thí sinh

Tài khoản thi của thí sinh:

Sau khi đề thi đã được tạo ở máy chủ thì lúc này sinh viên hoàn toàn có thể bắt đầu thi.

Khi vào phòng thi sinh viên sẽ được giám thị coi thi cấp user, password để đăng nhập.

Khi đăng nhập vào tài khoản của mình, sinh viên sẽ chọn học phần sẽ thi và chọn “Bắt đầu kiểm tra”

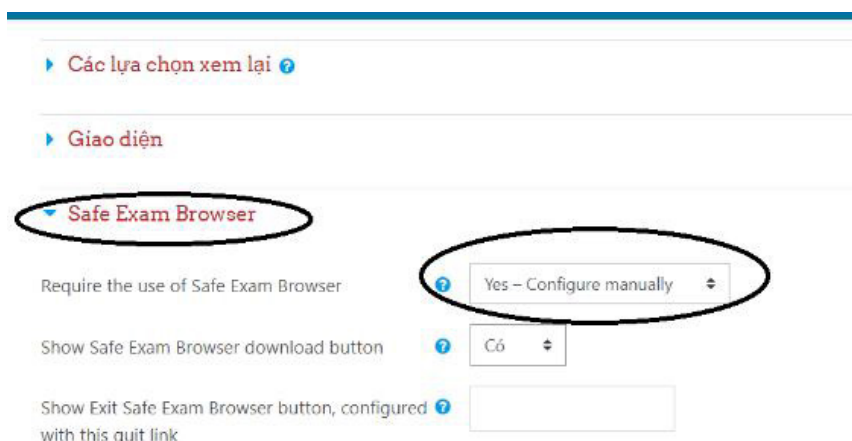


Hình 12. Giao diện thi của thí sinh

2.7. Thiết lập bảo mật khi làm bài thi

Để thiết lập bảo mật và tránh trường hợp sinh viên gian lận trong quá trình làm bài thi thì hệ thống cho phép thiết lập chỉ giao diện làm bài thi, tránh trường hợp sinh viên mở sang các giao diện khác.

Để thiết lập bảo mật khi làm bài, tài khoản Phòng khảo thí và đảm bảo chất lượng sẽ thiết lập trong bài thi Safe Exam Browser khi tạo đề thi⁴.



Hình 13. Thiết lập Safe Exam Browser

Lúc này khi sinh viên làm bài thi thì hệ thống yêu cầu phải chạy trình duyệt Safe Exam Browser và giao diện này sẽ khóa màn hình cho đến khi sinh viên thực hiện xong bài thi.

3. Kết luận

3.1. Các vấn đề đạt được

Sau thời gian nghiên cứu, tìm hiểu, và được sự hỗ trợ nhiệt tình của các phòng ban trong trường ĐH Quảng Nam, tôi đã hoàn thành đề tài của mình và đã đạt được các mục

4. <https://moodle.org/>

tiêu đề ra: Xây dựng và triển khai hệ thống thi trắc nghiệm cho các môn học và đã vận hành thử nghiệm thành công.

Hệ thống đã mang lại nhiều lợi ích cho nhà trường khi tổ chức thi trắc nghiệm bởi sự tiết kiệm chi phí, thuận tiện về cả không gian và thời gian, tạo sự hứng khởi và mới mẻ cho các bạn sinh viên tại trường Đại học Quảng Nam, góp phần tạo động lực học tập cho các bạn tiếp tục học tập và nghiên cứu trong thời gian học tại trường.

3.2. Vấn đề cần phát triển

Hệ thống cần tiếp tục phát triển và hoàn thiện hơn nữa về mặt giao diện và bảo mật để đảm bảo quá trình thi trắc nghiệm tại trường đúng qui trình, an toàn và tiết kiệm hơn.

Cần hỗ trợ kinh phí thuê hosting để upload hệ thống lên Internet hỗ trợ việc thi trắc nghiệm cho các lớp học online và lớp vừa làm vừa học liên kết tại các đơn vị ở xa để đáp ứng nhu cầu chuyển đổi số trong đào tạo tại trường Đại học Quảng Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] VVOB (2011), “E-learning và ứng dụng trong dạy học”.
- [2] Nguyễn Hữu Tuân, Nguyễn Thành Tuấn Anh (2016), “Ứng dụng phần mềm mã nguồn mở cho học và thi trực tuyến”.
- [3] Susan Smith Nash and William Rice (2018), “Moodle 3 E-Learning Course Development - Fourth Edition”.
- [4] <https://moodle.org/>
- [5] <https://www.researchgate.net>

BUILDING AND DEPLOYING THE SYSTEM QUESTIONS AT QUANG NAM UNIVERSITY

NGUYEN VAN KHUONG

Quang Nam University

Abstract: *In this article, I present some issues about the need for computer-based multiple-choice testing at universities and the current status of multiple-choice testing at Quang Nam University. On the grounds of the problem, I will propose a solution to build a multiple-choice testing system for Quang Nam University to meet the current needs of multiple-choice testing in academic subjects, ensuring appropriate procedures, regulations, safety, security and confidentiality, meeting the need for digital transformation in education and training at Quang Nam University.*

Key words: *Multiple-choice tests, online tests, Moodle.*

BÀI THƠ *TIẾNG VIỆT* CỦA LƯU QUANG VŨ NHÌN TỪ GÓC ĐỘ CẤU TRÚC VĂN BẢN

Bùi Thị Lân¹

Tóm tắt: Mỗi văn bản là một chỉnh thể nghệ thuật thống nhất giữa cấu trúc hình thức và cấu trúc ngữ nghĩa. Ngày nay, việc tiếp cận các đặc trưng hình thức - ngữ nghĩa của các thể loại thơ ca nói chung từ góc độ ngôn ngữ học là hướng nghiên cứu được nhiều người quan tâm. Với sự ra đời và phát triển mạnh mẽ của lý thuyết phân tích diễn ngôn, phân tích hội thoại, ngữ dụng học ... các đặc trưng cấu trúc hình thức, ngữ nghĩa của văn bản (trong đó có thơ ca) càng thu hút sự chú ý đặc biệt của giới chuyên môn. Trong bài viết này, chúng tôi vận dụng lý thuyết ngôn ngữ học hiện đại để xem xét các yếu tố hình thức, các yếu tố nghĩa cũng như mối quan hệ giữa hình thức và ngữ nghĩa của bài thơ *Tiếng Việt* nổi tiếng của Lưu Quang Vũ được in trong tập *Thơ Việt Nam 1945-1985*, nhà xuất bản Giáo dục, 1985 và gần đây in lại trong tập *Gió và tình yêu thổi trên đất nước tôi*, nhà xuất bản Hội Nhà văn, 2010.

Từ khóa: Cấu trúc văn bản, cấu trúc hình thức, cấu trúc nghĩa, *Tiếng Việt*, Lưu Quang Vũ.

1. Đặt vấn đề

Trong kho tàng thi ca dân tộc đã có nhiều tác phẩm độc đáo viết về tiếng Việt, nhưng một trong những tác phẩm để lại nhiều ấn tượng nhất đó là bài thơ *Tiếng Việt* của nhà thơ, nhà viết kịch tài hoa, bạc mệnh Lưu Quang Vũ. *Tiếng Việt* là tác phẩm nổi tiếng được xếp vào loại những bài thơ hay của thơ Lưu Quang Vũ được nhiều người yêu thích. Cái hay không chỉ ở chỗ nhà thơ đã tạo nên một thể giới sinh động, đa chiều để làm rạng rỡ cội nguồn tiếng nói dân tộc, là sức mạnh phi thường của tiếng nói cha ông... bằng một giọng thơ êm đềm, giàu nhạc điệu, lời thơ chân thành, hình ảnh thơ giàu giá trị biểu cảm. Tác giả đã thể hiện tình yêu, niềm tự hào, sự trân trọng đối với tiếng Việt thiêng liêng và đã tạo nên sức sống mãnh liệt, thấm đẫm vẻ đẹp linh hồn dân tộc, có giá trị bồi đắp tâm hồn, tình yêu quê hương, đất nước đối với mỗi người dân Việt Nam mà còn nằm ngay ở cấu trúc bài thơ. Cấu trúc bài thơ có nhiều điểm độc đáo, riêng biệt. Ở đó có sự hòa quyện chặt chẽ giữa hai mặt hình thức và nội dung ý nghĩa. Mối quan hệ hữu cơ giữa hai mặt cốt lõi là hình thức nghệ thuật và nội dung tư tưởng của bài thơ được thể hiện theo một lối riêng. Hình thức nghệ thuật là cái biểu đạt, là chất liệu, thủ pháp tổ chức nên tác phẩm nghệ thuật. Nội dung tư tưởng chính là cái được biểu đạt tồn tại bên trong hình thức biểu đạt được tổ chức thành chỉnh thể tác phẩm nghệ thuật nhưng đã thể hiện những nét đặc sắc trong bút pháp, phong cách nghệ thuật thơ Lưu Quang Vũ tạo nên vẻ đẹp, sự kì diệu của tiếng Việt và cũng là vẻ đẹp, sự kì diệu của tâm hồn dân tộc. Những ai tiếp xúc với bài thơ này đều cảm nhận được cái hay cái đẹp của bài thơ và càng thêm yêu thêm quý tiếng Việt.

1. Tiến sĩ, Trường Đại học Quảng Nam

2. Nội dung

2.1. Khái niệm cấu trúc

Cấu trúc (structure) theo *Từ điển giải thích thuật ngữ ngôn ngữ học* là: “1. Sự biểu hiện khái quát hoá các đặc trưng bất biến của các thành phần âm thanh, âm vị học, hình thái học, hình vị học trong bình diện quan hệ của chúng với nhau, nghĩa là trong bình diện các quy tắc sử dụng các đơn vị ở các cấp độ thấp hơn để tạo nên các đơn vị ở các cấp độ cao hơn; tính tổ chức nội tại với tư cách là một hệ thống tín hiệu hạn chế khả năng tự do tái tạo các yếu tố được thể hiện trong cách sử dụng chúng không như nhau và trong các khả năng kết hợp chúng; 2. Quan hệ ngữ pháp của các bộ phận trong một đơn vị cú pháp phức hợp” [10: 45].

Khái niệm cấu trúc trong ngôn ngữ học bắt nguồn từ lí luận của F.de Saussure, với cách phân biệt *hệ thống* và *cấu trúc*. Lí thuyết này được tác giả trình bày khá rõ ràng trong *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*. Ông cho rằng, “Ngôn ngữ là một hệ thống trong đó mọi yếu tố đều gắn bó với nhau và trong đó giá trị của yếu tố này chỉ là hệ quả của sự tồn tại của những yếu tố khác (...)” [2: 200]. Biểu hiện của một hệ thống trong hệ thống ngôn ngữ là *quan hệ liên tưởng* hay còn gọi là quan hệ theo trục dọc, các yếu tố liên quan đến nhau đồng thời khác nhau trên trục dọc được lựa chọn để sử dụng vào những tình huống cụ thể. Ví dụ, mỗi yếu tố trong hệ thống âm vị tiếng Việt được lựa chọn để tạo âm tiết như /a/, /i/, /o/..., /b/, /t/, /m/...

Một kiểu quan hệ khác là *quan hệ ngữ đoạn* [2:215], đây là quan hệ giữa các bộ phận của một ngữ đoạn, hay quan hệ kết hợp trên trục ngang, quan hệ tuyến tính giữa bộ phận này với bộ phận đứng trước hay đứng sau nó, quan hệ này được gọi là *cấu trúc*. Nếu quan hệ liên tưởng dựa trên tính tương đồng thì quan hệ ngữ đoạn dựa trên tính tương cận. Mỗi quan hệ này giữa từ với từ trong câu là cú pháp câu, trong cụm từ là cú pháp cụm từ và cũng có thể là quan hệ giữa các bộ phận hợp thành trong một âm tiết. Quan hệ ngữ đoạn chính là quan hệ cấu trúc giữa các yếu tố hiện diện trong một âm tiết, hay một cụm từ, một câu.

Tóm lại, theo quan điểm của Saussure, hệ thống phân biệt với cấu trúc theo hai kiểu quan hệ: quan hệ liên tưởng thuộc về tính hệ thống, quan hệ ngữ đoạn thuộc về cấu trúc.

Cần lưu ý, các khái niệm kết cấu, bố cục và cấu trúc rất gần nhau nhưng chúng vẫn là những khái niệm khác nhau. Có thể phân biệt các khái niệm kết cấu, bố cục với cấu trúc như sau: kết cấu và bố cục liên quan đến việc tổ chức, sắp xếp các phương tiện hình thức của ngôn ngữ để diễn đạt nội dung. Còn cấu trúc là những mối quan hệ kết hợp tuyến tính (trước sau) của các đơn vị ngôn ngữ kể cả ở phương diện hình thức lẫn ở phương diện ý nghĩa. Chính vì vậy, trong mỗi văn bản thường có cấu trúc hình thức và cấu trúc ngữ nghĩa.

2.2. Cấu trúc bài thơ Tiếng Việt

2.2.1 Cấu trúc hình thức của bài thơ Tiếng Việt

Tiếng Việt là một bài thơ dài, được sáng tác theo thể thơ tám chữ, chia thành mười

lăm khổ thơ, nhưng với một cảm xúc khá liền mạch. Mỗi khổ thơ là một cung bậc tình cảm thể hiện tình yêu tha thiết của tác giả với tiếng nói dân tộc.

Vần thơ chủ đạo của bài thơ là vần giãn cách, âm tiết cuối của câu thơ đầu vần với âm tiết cuối của câu thứ ba; âm tiết cuối của câu hai vần với âm tiết cuối câu thứ tư trong khổ thơ. Luật bằng trắc của bài thơ được thực hiện nghiêm ngặt đã tạo nên âm điệu du dương, thánh thót trong từng câu thơ: tiếng cuối câu có thanh trắc thì tiếng thứ ba trắc, tiếng năm và thứ sáu bằng; tiếng cuối có thanh bằng thì tiếng thứ ba bằng, tiếng thứ năm và sáu trắc. Nhịp thơ khá linh hoạt nhưng cũng đảm bảo đúng thi luật thơ tám tiếng. Nhịp trong bài thơ chủ yếu là 3/5, 3/3/2, 3/2/3, cũng có khi 4/4, 5/3:

*Tiếng mẹ gọi trong hoàng hôn khói sẫm
Cánh đồng xa cò trắng rủ nhau về
Có con ghé trên lưng bùn ướt đầm
Nghe xạc xào gió thổi giữa cầu tre.*

*Tiếng kéo gổ nhọc nhằn trên bãi nắng
Tiếng gọi đò sông vắng bến lau khuya
Tiếng lựa xé đau lòng thoi sợi trắng
Tiếng dập dìu nước lũ xoáy chân đê*

.....

*Chưa chữ viết đã tròn tiếng nói
Vàng trắng cao, đêm cá lặn sao mờ
Ôi tiếng Việt như bùn và như lựa
Óng tre ngà và mềm mại như tơ*

...

*Ôi tiếng Việt suốt đời tôi mắc nợ
Quên nổi mình quên áo mặc cơm ăn
Trời xanh quá môi tôi hồi hộp quá
Tiếng Việt ơi! Tiếng Việt ân tình...*

Như vậy, vần, nhịp, thanh điệu của bài thơ đều rất chuẩn nhưng cũng thật phóng khoáng, đầy biến hóa đã tạo nên sự đa thanh, lúc mượt mà, êm đềm, tha thiết, lúc dồn dập, sôi nổi, hùng hồn. Tất cả đã làm cho bài thơ tựa một bản nhạc nhẹ nhàng êm ái, nhưng hấp dẫn, sống động, không bao giờ dứt. Tiếng Việt là một trong những ngôn ngữ có thanh điệu, các đường nét khác nhau của thanh điệu đã làm cho tiếng nói dân tộc giàu nhạc điệu hơn bất cứ ngôn ngữ nào, nhất là khi đi vào thi ca. Điều này đã được Lưu Quang Vũ khái quát rất chính xác qua 2 câu thơ: *Tiếng tha thiết, nói thường nghe như hát/ Kể mọi điều bằng riu rít âm thanh.*

Cùng với sự đa thanh ở mặt ngữ âm là sự *phong phú về mặt từ ngữ*. Các lớp từ vựng khác nhau đã được nhà thơ khai thác và sử dụng triệt để. Trong đó nổi bật là lớp từ ngữ dân dã, mộc mạc như hồn dân tộc đã được nhà thơ ưu tiên sử dụng để đưa tiếng Việt thấm đẫm vào lòng người một cách tự nhiên không trau chuốt. Các từ và cụm từ chỉ những hình ảnh, hoạt động giản dị, quen thuộc nơi quê nhà đã lần lượt hiện ra trong bài thơ: *khói sẫm, cánh đồng, cò trắng, rủ, con nghé, trên lưng bùn, ướt đẫm, gió thổi, cầu tre, kéo gổ, gọi dò, sông vắng, bến lau, nước lữ, chân dê, vun cãnh, nhóm lửa, hun thuyền, gieo mạ, đưa nôi, mái cọ, trâu trượt, mát lịm,...* Đặc biệt hơn tất cả là lớp từ láy. Từ láy vốn là lớp từ có khả năng gợi hình và biểu cảm cao. Hàng loạt từ láy xuất hiện trong bài thơ Tiếng Việt đã vẽ nên những âm thanh, hình ảnh đa dạng của cuộc sống: *ào ào, riu rít, thăm thẳm, cheo leo, chênh vênh, vắng vặc, nhọc nhằn, mềm mại, rục rờ, rung rinh, vời vời,...* cùng những tâm trạng cảm xúc đan xen: *tha thiết, thao thức, nghẹn ngào,...* Các từ ngữ ấy đã tạo nên một bức tranh đa diện, đa chiều phản ánh mọi mặt của đời sống nhân dân từ nhiều góc độ khác nhau- không gian, thời gian, vũ trụ và lòng người. Bên cạnh đó là cách dùng ngữ cố định lồng vào các câu thơ, nhất là thành ngữ. Bởi thành ngữ có tính biểu trưng, tính dân tộc, tính cảm xúc và đặc biệt là tính hàm súc cao. Các thành ngữ thuần Việt được tác giả sử dụng đúng chỗ: *mòn màng đứt cỏ, muối mặn gừng cay, cá lặn sao mờ, chân trời góc biển, buồm lộng sóng xô, áo mặc cơm ăn...* đã làm cho tính dân tộc, tính nhân dân của bài thơ càng thêm nổi rõ.

Về câu, cấu trúc *Tiếng + cụm từ/ động từ, tính từ* được sử dụng khá phổ biến và lặp lại ở nhiều câu thơ, khổ thơ trong toàn bài thơ: *Tiếng mẹ gọi/ Tiếng cha dặn/ Tiếng kéo gổ/ Tiếng gọi dò/ Tiếng lựa xé/ Tiếng mưa dội/ Tiếng dập dòn nước lữ; Tiếng tha thiết/ Tiếng thao thức/ Tiếng tủi cực/ Tiếng nghẹn ngào/ Tiếng trong trẻo...* Sự lặp lại cấu trúc cú pháp ấy như muốn nhắc nhở, thồn thức rằng tiếng không chỉ là âm thanh, là tiếng động, là ngôn ngữ, mà đó là tiếng lòng, là tài sản vô giá, là hồn Việt đang canh cánh bên lòng cần nâng niu, gìn giữ và trân quý. Chính những âm thanh quen thuộc của đời sống tự nhiên, xã hội đã làm nên giá trị vô biên của bản sắc văn hóa, của linh hồn Việt, của tiếng nói dân tộc như Chủ tịch Hồ Chí Minh đã từng nhấn mạnh: “Tiếng nói là thứ của cải vô cùng lâu đời và vô cùng quý báu của dân tộc”.

Về *biện pháp tu từ*, nổi bật lên trong bài thơ là bút pháp so sánh tu từ. Bằng tình yêu tiếng mẹ đẻ tha thiết, hàng loạt hình ảnh so sánh được sử dụng xuyên suốt toàn bài thơ, tác giả đưa người đọc tưởng tượng, hình dung về tiếng Việt với những điều rất giản dị, đời thường của làng quê Việt Nam, nhưng thật đẹp đẽ, lung linh: *Ôi tiếng Việt như đất cày, như lựa⁽¹⁾/ Ông tre ngà và mềm mại như tơ/ Như tiếng sáo, như dây đàn máu nhỏ...* Tiếng Việt không chỉ được tác giả so sánh bằng những hình ảnh thực của cuộc sống mà còn bằng những hình ảnh trong tâm hồn, trong tưởng tượng: *Tiếng nghẹn ngào như đời mẹ đắng cay/ Tiếng trong trẻo như hồn dân tộc Việt...* Và nhà thơ đã gói gọn những đặc trưng cơ bản của tiếng Việt- một ngôn ngữ có thanh điệu, với những cao độ và đường nét khác nhau tạo nên tính nhạc độc đáo khó có thể nhầm lẫn với bất cứ ngôn ngữ nào khác vào hai câu thơ:

Tiếng tha thiết, nói thường nghe như hát

Kể mọi điều bằng riu rít âm thanh.

Bài thơ khá dài nhưng được liên kết chặt chẽ cả hai phương diện liên kết nội dung và và liên kết hình thức đã làm cho các khổ thơ, tứ thơ trở thành một thể thống nhất hoàn mỹ.

2.2.2. Cấu trúc nghĩa của bài thơ Tiếng Việt

Cấu trúc nghĩa chủ đề và nghĩa liên nhân của bài thơ đã hòa quyện vào nhau. Đó là tinh thần dân tộc, là tình yêu tha thiết của tác giả đối với tiếng mẹ đẻ, là mạch nguồn cảm xúc trào dâng không dứt.

Nghĩa bề mặt của bài thơ sự mô tả các thanh âm phong phú của tiếng Việt, sự đẹp đẽ lạ thường của tiếng nói dân tộc. Với Lưu Quang Vũ, Tiếng Việt không phải là một khái niệm chung chung, trừu tượng, khó hiểu mà là những điều hết sức bình dị, thân thương, gần bó máu thịt với mỗi người dân Việt Nam. Chính việc sử dụng lớp từ ngữ dân dã, mộc mạc đã đem đến sự gần gũi, gắn kết mọi người. Không ít người cho rằng, các hình ảnh trong hai câu thơ sau là những hình ảnh đẹp nhất của bài thơ:

Ôi tiếng Việt như đất cày, như lụa

Óng tre ngà và mềm mại như tơ

Ở đó vừa chứa đựng những cái chân chất, dân dã, quê mùa, cứng cỏi, thô ráp bởi sự vất vả phải đương đầu với bao phong ba bão táp của cuộc sống, của kẻ thù; vừa mềm mại, dịu dàng, tinh tế, bay bổng... Và đó cũng chính là sự khái quát về những đặc trưng của tiếng Việt, là vẻ đẹp khó phai của tiếng nói dân tộc. Vẻ đẹp ấy được kết tinh từ những điều gần gũi, giản dị nhưng không kém phần kiêu sa đã trường tồn vĩnh cửu qua bao thăng trầm của lịch sử. Điều này đã được nhà thơ khẳng định:

Tiếng chẳng mất khi Loa thành đã mất

Nàng Mỹ Châu quỳ xuống lạy cha già

Dù kẻ thù có thể dùng mọi âm mưu, thủ đoạn để xâm chiếm lãnh thổ, nhưng tiếng Việt vẫn không thể mất. Bởi tiếng Việt là vốn văn hóa tự ngàn đời của dân tộc, có sức mạnh lớn lao, là sợi dây kết tinh tinh thần đoàn kết, sự yêu thương của mọi thành viên cùng sử dụng chung tiếng nói và chữ viết này. Thật xúc động và đẹp đẽ biết bao với cảm nhận mới mẻ của nhà thơ, đó là sự cảm nhận tinh tế, tiếng Việt “như dòng sông thương mến chảy muôn đời”- vừa yêu thương, triu mến, vừa ngọt ngào, dịu dàng, mát lịm.

Nếu như nội dung ý nghĩa bề mặt của bài thơ có được từ các từ ngữ, các hình ảnh, kết cấu ngữ pháp và cách dùng nghệ thuật tu từ của bài thơ thì *nghĩa hàm ý* lại không nằm ngay ở đó mà là thông qua đó để đề cập, bày tỏ một vấn đề khác, sâu xa hơn, kín đáo hơn. Bài thơ không chỉ đúc kết vẻ đẹp chân chất, lung linh, huyền ảo của tiếng Việt mà quan trọng hơn là niềm tự hào vô biên về tiếng Việt, sự lo lắng, suy tư, trăn trở trước những sự đổi thay của cuộc sống có thể sẽ làm mất đi sự trong sáng, đẹp đẽ của tiếng Việt. Những điều đẹp đẽ, kì diệu hôm nay liệu có còn mãi mãi:

Điều anh nói hôm nay, chiều sẽ tắt

Ai người sau nói tiếp những lời yêu?

Làm sao để thế hệ mai sau luôn biết gìn giữ, trân quý tiếng nói dân tộc. Trách nhiệm này không chỉ riêng ai mà là của toàn dân tộc. Bởi tiếng Việt là tài sản vô giá của dân tộc. Nếu không có tình cảm yêu mến và thái độ trân trọng đối với tiếng nói và chữ viết của dân tộc, không cảm nhận hết vẻ đẹp kì diệu của tiếng Việt, không có niềm tự hào lớn lao, đêm đêm không lắng nghe tiếng “ríu rít”, “tiếng tha thiết”, “tiếng thao thức”, “tiếng tủi cực”, “tiếng ghen ngào” “tiếng trong trẻo...” của hồn dân tộc thì khó lòng có sự suy tư trăn trở đó:

Ai phiêu bạt nơi chân trời góc biển

Có gọi thầm tiếng Việt mỗi đêm khuya?

Vì tình cảm yêu mến quá đặc biệt đối với tiếng Việt, tác giả cảm thấy mình luôn “mắc nợ” dân tộc mà không sao trả hết được:

Ơi tiếng Việt suốt đời tôi mắc nợ

Quên nổi mình quên áp mặc cơm ăn

Trời xanh quá, môi tôi hồi hộp quá

Tiếng Việt ơi! tiếng Việt ân tình

Sự đan xen các tầng ý nghĩa trong bài thơ cũng như sự hoà quyện giữa hai mặt cấu trúc hình thức và cấu trúc nghĩa đã làm nên giá trị thực sự của bài thơ Tiếng Việt.

3. Kết luận

Sự phân tích trên cho thấy *Tiếng Việt* của Lưu Quang Vũ là một chỉnh thể nghệ thuật hoàn mĩ về mặt cấu trúc. Bài thơ này vừa dân dã, mộc mạc vừa hàn lâm, uyên bác bởi có sự hòa hợp cao giữa cấu trúc hình thức và ngữ nghĩa. Tác giả đã tạo dựng nên một không gian văn hóa nghệ thuật với những hình ảnh thân thương, ấm áp của mọi làng quê Việt Nam. Tình yêu tha thiết tiếng mẹ đẻ, niềm tự hào dân tộc, cùng những suy tư trăn trở của tác giả đã tác động mạnh mẽ đến người đọc làm cho mọi người thêm yêu, thêm quý và có trách nhiệm hơn đối với tiếng nói của dân tộc trước những đổi thay của nhịp sống hiện đại. Và phải chăng nhưng suy tư lo lắng của Lưu Quang Vũ là hoàn toàn có cơ sở khi mà ngày nay có quá nhiều thứ có thể ảnh hưởng đến tiếng Việt, có thể làm mất đi sự trong sáng, đẹp đẽ vốn có của tiếng Việt. Đây chính là một thông điệp trăn trăn sâu lắng đã hóa thân vào da thịt mỗi người, như một dòng chảy ngọt ngào bất tận, vượt không gian và thời gian để đến với mọi tâm hồn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hà Minh Đức (chủ biên) và các tác giả khác (2006), *Lý luận văn học*, NXB Giáo dục, Hà Nội, (tái bản lần thứ 10).
- [2] F.de. Saussure (1973), *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*, (Cao Xuân Hạo dịch), Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.

- [3] Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (2000), *Từ điển thuật ngữ văn học*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội
- [4] Iu. M. Lotman (2004), *Cấu trúc văn bản nghệ thuật*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [5] Bùi Thị Lan (2017) “Nghiên cứu ca dao từ góc độ cấu trúc văn bản”, *Tạp chí khoa học*, Đại học Quảng Nam, số 11/ 2017
- [6] Lưu Quang Vũ (1985), *Thơ Việt Nam 1945-1985*, Nhà xuất bản Giáo dục.
- [7] Lưu Quang Vũ (1999), *Thơ và đời*, Nhà xuất bản Văn hoá – Thông tin, Hà Nội.
- [8] Lưu Quang Vũ (2002), *Thơ tình*, Nhà xuất bản Văn học, Hà Nội.
- [9] Lưu Quang Vũ (2010), *Gió và tình yêu thổi trên đất nước tôi*, Nhà xuất bản Hội Nhà văn, Hà Nội.
- [10] Nguyễn Như Ý (Chủ biên, 1996), *Từ điển giải thích thuật ngữ ngôn ngữ học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

THE POEM “VIETNAMESE” BY LUU QUANG VU, SEEN FROM PERSPECTIVE OF TEXT STRUCTURE

BUI THI LAN

Quang Nam University

Abstract: *Each text is an artistic entity unifying formal and semantic structure. Nowadays, approaching the formal and semantic characteristics of poetic genres in general from a linguistic perspective is a research direction that many people are interested in. With the birth and strong development of discourse analysis theory, conversation analysis theory, pragmatics... the formal, structural and semantic features of texts (including poetry) are increasingly attracting special attention from experts. In this article, we apply modern linguistic theory to consider the formal and semantic elements as well as the relationship between forms and semantics of the famous poem “Vietnamese” by Luu QuangVu published in the Collection of 1945-1985 Vietnamese Poetry by Education Publishing House, in that of 1985 and recently in “Gió và tình yêu thổi trên đất nước tôi” by Writers' Association Publishing House in 2010.*

Keywords: *Text structure, formal structure, meaning structure, Vietnamese, Luu Quang Vu.*

CHIẾN THẮNG ĐIỆN BIÊN PHỦ VÀ HIỆP ĐỊNH GENÈVE: Ý NGHĨA LỊCH SỬ CÙNG BÀI HỌC KINH NGHIỆM CHO CÔNG CUỘC XÂY DỰNG VÀ BẢO VỆ TỔ QUỐC HIỆN NAY

Nguyễn Thị Loan¹

Tóm tắt: Chiến thắng Điện Biên Phủ và Hiệp định Genève đã lùi sâu theo dòng chảy của thời gian nhưng ý nghĩa và giá trị lịch sử của nó vẫn còn nguyên giá trị đối với dân tộc Việt Nam và cả nhân loại yêu chuộng hòa bình trên thế giới. Trong bối cảnh đặc biệt này, mục tiêu của bài viết là phân tích ý nghĩa cùng tầm quan trọng của chiến thắng Điện Biên Phủ và Hiệp định Genève với tiến trình kết thúc cuộc kháng chiến chống Thực dân Pháp. Qua đó, bài viết cũng đưa ra những bài học kinh nghiệm quý báu cho công cuộc xây dựng và bảo vệ tổ quốc hiện nay.

Từ khóa: Tầm quan trọng, chiến thắng Điện Biên Phủ, Hiệp định Genève, kháng chiến chống Pháp.

1. Mở đầu

Chiến dịch Điện Biên Phủ diễn ra từ 13/3 đến 7/5/1954, sự kiện đặc biệt quan trọng trong tiến trình giành độc lập và tự do của dân tộc Việt Nam. Đây là một trong những đỉnh cao chói lọi, một kỳ tích vẻ vang như những biểu tượng cho lòng dũng cảm và sự đoàn kết của nhân dân Việt Nam trong cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp. Chiến thắng này không chỉ là một sự kiện quân sự, mà còn là bức tranh hùng vĩ về lòng yêu nước và sự hy sinh cao cả, tạo bước ngoặt làm thay đổi cục diện, trực tiếp đưa đến việc ký kết Hiệp định Genève chấm dứt chiến tranh, với sự đồng thuận quốc tế đã mở ra một cánh cửa mới - hòa bình và độc lập cho Việt Nam, lập lại hòa bình ở Đông Dương.

Trong bối cảnh này, việc nghiên cứu về tầm quan trọng của chiến thắng Điện Biên Phủ và Hiệp định Geneva trở nên cực kỳ cần thiết. Qua đó, chúng ta có thể hiểu rõ hơn về tầm ảnh hưởng của chúng đối với đất nước và quan hệ quốc tế trong khu vực và trên thế giới. Điều này không chỉ giúp chúng ta hiểu sâu hơn về lịch sử, mà còn có thể cung cấp những bài học quý giá cho tương lai về việc xây dựng hòa bình và phát triển bền vững.

Để thực hiện bài viết, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu lịch sử, logic, phân tích nhằm xác minh thông tin và sự kiện liên quan đến Chiến thắng Điện Biên Phủ và Hiệp Định Genève. Ngoài ra tác giả cũng tham khảo các nguồn tư liệu chính, bao gồm tư liệu lịch sử, bài báo và các văn kiện quốc tế.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Chiến dịch Điện Biên Phủ - Trận quyết chiến chiến lược

Điện Biên Phủ là một thung lũng lòng chảo rộng lớn ở phía Tây vùng núi Tây Bắc, có chiều dài khoảng 20km, rộng từ 6-8km; cách Hà Nội khoảng 200km, cách Luang Prabang (Lào) khoảng 190km theo đường chim bay. Dưới con mắt của các nhà quân sự Pháp, Điện Biên Phủ “là một vị trí chiến lược quan trọng chẳng những đối với chiến

1. Thạc sĩ, Trường Đại học Công nghiệp TP.HCM

trường Đông Dương, mà còn đối với Đông Nam Á - một trục giao thông nối liền các miền biên giới Lào, Thái Lan, Miến Điện và Trung Quốc”². Đó là “một cái chìa khoá để bảo vệ Thượng Lào”, một “bàn xoay” có thể đi bốn phía Việt Nam, Lào, Miến Điện, Trung Quốc.

Theo đánh giá của tướng H. Navarre và các nhà quân sự Pháp-Mỹ thì “Điện Biên Phủ là một vị trí chiến lược quan trọng đối với chiến trường Đông Dương và cả miền Đông Nam Á, nằm trên trục giao thông nối liền các miền biên giới của Lào, Thái Lan, Miến Điện (Myanmar) và Trung Quốc. Điện Biên Phủ là một cánh đồng rộng lớn nhất, đông dân và giàu có nhất vùng Tây Bắc”³. Từ Điện Biên Phủ, quân Pháp có thể bảo vệ được Lào, rồi từ đó đánh chiếm lại các vùng đã mất ở Tây Bắc trong những năm 1952-1953 và tạo điều kiện thuận lợi để tiêu diệt các sư đoàn chủ lực của Việt Nam.

Nắm vững ý định chiến lược “đánh chắc thắng” của Hồ Chủ tịch dưới sự lãnh đạo của Bộ Chính trị Trung ương Đảng, Tổng Quân ủy, Bộ Tổng Tham mưu xây dựng kế hoạch tác chiến theo phương châm “đánh chắc, tiến chắc”, chỉ đạo một số đơn vị huấn luyện cách đánh tập đoàn cứ điểm, chỉ huy quân và dân ta đánh bại nỗ lực cao nhất về quân sự của thực dân Pháp trong chiến tranh Đông Dương⁴, giành thắng lợi hoàn toàn cho chiến dịch Điện Biên Phủ - trận quyết chiến chiến lược trong thời đại Hồ Chí Minh, kết thúc vẻ vang cuộc kháng chiến trường kỳ 9 năm của nhân dân ta chống thực dân Pháp xâm lược.

Thực hiện quyết tâm của Bộ Chính trị và Chủ tịch Hồ Chí Minh, tháng 11/1953, quân chủ lực ta tiến lên Tây Bắc. Phát hiện tình hình đó, H.Nava cho quân nhảy dù xuống Điện Biên Phủ (20/11/1953) để bảo vệ Thượng Lào và gấp rút xây dựng nơi đây thành một tập đoàn cứ điểm mạnh nhất Đông Dương. Cùng với hướng chính là Tây Bắc, quân ta tiến đánh Trung Lào, Hạ Lào, Bắc Tây Nguyên, Thượng Lào. Do đó, Pháp phải phân tán lực lượng để giữ Tây Bắc (Điện Biên Phủ), Thượng Lào, Hạ Lào, Bắc Tây Nguyên và đồng bằng Bắc Bộ. Ngày 06/12/1953, Bộ Chính trị thông qua Kế hoạch tác chiến Đông Xuân 1953 - 1954 và quyết định mở Chiến dịch Điện Biên Phủ; giao cho Đại tướng Võ Nguyên Giáp làm Bí thư Đảng ủy, Tư lệnh Mặt trận.

Với tư cách Bí thư Đảng ủy Mặt trận, Đại tướng Võ Nguyên Giáp đã thảo luận thắng thắn trong Đảng ủy và cơ quan Trung Quốc Vi Quốc Thanh để đi đến thay đổi cách đánh và chịu trách nhiệm trước Bộ Chính trị, Chủ tịch Hồ Chí Minh. Thực hiện quyết tâm tiêu diệt địch ở Điện Biên Phủ, khi địch còn đứng chân chưa vững, cơ quan tham mưu đã đề nghị phương án “đánh nhanh, giải quyết nhanh”. Khi thấy địch ngày càng tăng cường lực lượng, ra sức củng cố trận địa và những khó khăn của ta chưa có cách khắc phục, sáng 26/01/1954, Đại tướng đưa ý kiến ra Đảng ủy bàn thay đổi cách đánh. Đảng ủy đã thảo luận sôi nổi và cuối cùng đã đi đến nhất trí chuyển sang phương án “đánh chắc, tiến chắc”. Với những nỗ lực cao nhất, Việt Nam đã dồn hết sức người, sức của cho chiến dịch Điện Biên Phủ. Nhiều tầng lớp nhân dân hăng hái lên đường tham gia chiến

2. Nguyễn Xuân Minh, Lịch sử Việt Nam 1945-2000, NXB Giáo dục

3. Bộ Quốc phòng/Viện Lịch sử quân sự Việt Nam, Tóm tắt các chiến dịch trong kháng chiến chống thực dân Pháp (1945 - 1954), Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội, 2000, tr. 495.

4. Điện Biên Phủ Hợp tuyển công trình khoa học, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2005, tr. 46.

dịch lịch sử Điện Biên Phủ như công nhân, nông dân, trí thức, văn nghệ sỹ... Và đã có biết bao tấm gương hy sinh trên đường ra trận, nhiều anh hùng quên mình xả thân cho trận quyết chiến chiến lược.

Đầu tháng 3/1954, thời gian chuẩn bị mọi mặt cho cuộc tiến công vào tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ với phương châm “đánh chắc, tiến chắc” đã hoàn thành. Tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ có tất cả 49 cứ điểm, được chia làm ba phân khu. Trên chiến trường, ta mở ba đợt tiến công vào Điện Biên Phủ.

Đợt một của chiến dịch Điện Biên Phủ mở màn ngày 13/3/1954, với trận tiêu diệt cụm cứ điểm Him Lam thuộc vòng ngoài Phân khu Bắc của tập đoàn cứ điểm. Đợt hai diễn ra ngày 30/3/1954, đánh vào phân khu trung tâm. Đợt ba chiến dịch diễn ra ngày 1/5 và kết thúc ngày 7/5/1954, đánh chiếm các cứ điểm phía Đông và tổng công kích tiêu diệt toàn bộ tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ.

Với sự lãnh đạo đúng đắn của Trung ương Đảng, trực tiếp là Bộ Chính trị, Chủ tịch Hồ Chí Minh, cùng sự chỉ đạo, hành động bản lĩnh, sáng tạo của Đảng ủy, Bộ Chỉ huy Chiến dịch, đứng đầu là Đại tướng Võ Nguyên Giáp; sự chiến đấu anh dũng của cán bộ, đảng viên, bộ đội trên toàn Mặt trận; sự chi viện to lớn của hậu phương và phối hợp giữa các chiến trường, sau 56 ngày đêm chiến đấu ngoan cường, ngày 07/5/1954, Chiến dịch Điện Biên Phủ đã toàn thắng.

Sau 56 ngày đêm chiến đấu, vượt qua muôn vàn gian khổ, “gan không núng, chí không mòn”, đến chiều ngày 7/5/1954, ta chiếm sở chỉ huy của địch, tướng Đờ Cát cùng toàn bộ Bộ Tham mưu và binh lính tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ phải ra hàng. Lá cờ “quyết chiến, quyết thắng” của quân đội ta tung bay trên nóc hầm chỉ huy của địch. Chiến dịch Điện Biên Phủ toàn thắng!⁵

Chiến thắng lịch sử Điện Biên Phủ, đỉnh cao của cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp, chiến thắng vĩ đại nhất, giáng đòn quyết định, đã khẳng định đường lối kháng chiến đúng đắn, sáng tạo của Đảng và Chủ tịch Hồ Chí Minh là đường lối kháng chiến toàn dân, toàn diện, trường kỳ tự lực cánh sinh, đã phát huy cao độ truyền thống yêu nước, ý chí chiến đấu vì độc lập, tự do của dân tộc Việt Nam.

2.2. Tầm quan trọng của chiến thắng Điện Biên Phủ và Hiệp định Genève với tiến trình kết thúc cuộc kháng chiến chống Thực dân Pháp

Thắng lợi của Chiến dịch Điện Biên Phủ, trước hết được bắt nguồn từ sự lãnh đạo, chỉ đạo đúng đắn, sáng suốt của Đảng và Chủ tịch Hồ Chí Minh⁶. Trong suốt cả cuộc kháng chiến, nhất là ở những thời điểm có tính bước ngoặt quan trọng của cuộc chiến tranh, Đảng ta và Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn luôn nắm vững lý luận khoa học của chủ nghĩa Mác - Lênin, phát động cuộc chiến tranh nhân dân, toàn dân, toàn diện, xây dựng và sử dụng lực lượng vũ trang cách mạng làm nòng cốt; đánh địch bằng cả sức mạnh

5. Điện Biên Phủ - 170 ngày đêm bị vây hãm. ERWAN BERGOT. Nhà xuất bản Công An Nhân dân. Chương 5, tr.20.

6. Cụ thể: Chỉ thị kháng chiến, kiến quốc của Trung ương Đảng (25/11/1945), Chỉ thị toàn dân kháng chiến (12/12/1946). Lời kêu gọi toàn quốc kháng chiến của Chủ tịch Hồ Chí Minh (19/12/1946), tác phẩm Kháng chiến nhất định thắng lợi của Tổng Bí thư Trường Chinh (1947), Đại hội II của Đảng (02/1951) phát triển hoàn chỉnh đường lối bảo đảm đưa sự nghiệp kháng chiến đi đến thắng lợi.

của thời đại ngày nay trong sự kết hợp chặt chẽ với kinh nghiệm truyền thống của dân tộc, của nhân loại; đánh địch bằng sức mình là chính, đồng thời tranh thủ tối đa sự ủng hộ mọi mặt của các nước xã hội chủ nghĩa và bè bạn khắp thế giới, chủ động tạo nên sự chuyển hóa căn bản về thế và lực, làm cho sức ta càng đánh càng mạnh và đẩy quân địch vào tình thế ngày càng khốn đốn, phải đầu hàng vô điều kiện. Sự kiện này đã làm giảm động lực và khả năng chiến đấu của quân Pháp, đặt họ vào tình thế khó khăn. Chiến thắng của nhân dân ta tại Điện Biên Phủ đã thể hiện sự kiên trì, sự hy sinh và đoàn kết của dân quân Việt Nam, tăng cường lòng tự do và chính nghĩa dân tộc. Chiến thắng này đã làm tăng tinh thần cùng quyết tâm giành độc lập, tự do của nhân dân Việt Nam trong những năm tiếp theo.

Mặt khác, chiến thắng này là kết tinh tinh đoàn kết của nhân dân và quân đội 3 nước Việt Nam - Lào - Campuchia trên một chiến hào chống kẻ thù chung và sự ủng hộ chí tình, to lớn, có hiệu quả về vật chất và tinh thần của các nước xã hội chủ nghĩa anh em cùng với sự cổ vũ, động viên của các nước bạn bè, các đảng cùng chí hướng, của nhân loại tiến bộ dành cho toàn Đảng, toàn dân, toàn quân ta, đều là những nhân tố đặc biệt quan trọng góp phần làm nên chiến thắng lẫy lừng Điện Biên Phủ. Chúng ta mãi mãi ghi nhớ về tình cảm sâu nặng và sự giúp đỡ to lớn đó. Chiến thắng tại Điện Biên Phủ đã đánh thức tinh thần tự do và lòng yêu nước trong lòng nhân dân Việt Nam. Sự hy sinh và chiến công của quân và dân ta đã tạo nên một niềm tin mạnh mẽ vào khả năng giành độc lập và chủ quyền quốc gia.

Đúng như Chủ tịch Hồ Chí Minh đã viết: “Điện Biên Phủ như là một cái mốc chói lọi bằng vàng của lịch sử. Nó ghi rõ nơi chủ nghĩa thực dân lặn xuống dốc và tan rã, đồng thời, phong trào giải phóng dân tộc khắp thế giới đang lên cao đến thắng lợi hoàn toàn”. “Đó là thắng lợi vĩ đại của Nhân dân ta mà cũng là thắng lợi chung của tất cả các dân tộc bị áp bức trên thế giới”.⁷ Chiến thắng này mang tầm vóc thời đại, có ý nghĩa to lớn, là sự kết tinh của nhiều nhân tố, trong đó, quan trọng nhất là sự lãnh đạo sáng suốt của Đảng và Chủ tịch Hồ Chí Minh; của chủ nghĩa yêu nước, tinh thần cách mạng, sức mạnh đại đoàn kết toàn dân tộc, bản lĩnh và trí tuệ Việt Nam, của ý chí quyết chiến, quyết thắng và sức mạnh của Quân đội nhân dân, lực lượng vũ trang nhân dân Việt Nam. Chiến thắng Điện Biên Phủ đồng thời là chiến thắng của tinh đoàn kết chiến đấu bền chặt, thủy chung, son sắt giữa quân đội, nhân dân 3 nước Đông Dương và sự đoàn kết, giúp đỡ, ủng hộ của các nước anh em và bạn bè quốc tế. Thất bại tại Điện Biên Phủ đã tạo ra một cảnh báo tâm lý và chính trị lớn cho quân Pháp, đặt họ vào tình thế khó khăn và thách thức trong việc tiếp tục cuộc chiến tranh.

Với chiến thắng Điện Biên Phủ đã kết thúc thắng lợi cuộc kháng chiến 9 năm chống thực dân Pháp và can thiệp Mỹ; chấm dứt hoàn toàn ách xâm lược của thực dân Pháp trên đất nước ta và các nước trên bán đảo Đông Dương; bảo vệ và phát triển thành quả Cách mạng Tháng Tám năm 1945; mở ra giai đoạn cách mạng mới, tiến hành cách mạng xã hội chủ nghĩa ở miền Bắc, đấu tranh giải phóng miền Nam, thống nhất Tổ quốc, đưa cả nước đi lên chủ nghĩa xã hội.

Nhà sử học Pháp Jules Roy sau này đã thừa nhận, xét trên phạm vi thế giới “Điện

7. Hồ Chí Minh: Toàn tập, tập 5, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011, tr. 556

Biên Phủ thất thủ gây nổi kinh hoàng khủng khiếp. Đó là một trong những thảm bại lớn nhất của phương Tây, báo trước sự sụp đổ của các đế quốc thuộc địa và sự cáo chung của một nền cộng hòa. Tiếng sấm Điện Biên Phủ vẫn hầy còn vang vọng”⁸.

Cũng từ đây, “tiếng sấm Điện Biên Phủ” có sức cổ vũ mạnh mẽ các dân tộc thuộc địa đấu tranh giành độc lập, nhất là các nước châu Phi, châu Mỹ la-tinh; đồng thời góp phần làm sáng ngời chân lý của chủ nghĩa Mác - Lênin thời đại ngày nay: Một dân tộc bị áp bức, nhưng nếu quyết tâm chiến đấu vì độc lập tự do, có đường lối chính trị, đường lối quân sự đúng đắn, biết phát huy sức mạnh chiến tranh nhân dân, sức mạnh thời đại thì hoàn toàn có khả năng đánh bại những đội quân xâm lược hung bạo. Chiến thắng đã củng cố uy tín quốc tế của Chủ tịch Hồ Chí Minh, người lãnh đạo vĩ đại của Việt Nam Dân chủ Cộng hòa.

Chiều 7/5/1954, lá cờ "Quyết chiến - Quyết thắng" của Quân đội nhân dân Việt Nam tung bay trên nóc hầm tướng De Castries. Chiến dịch lịch sử Điện Biên Phủ đã toàn thắng.

Với tư thế của dân tộc chiến thắng, ngày 08/5/1954, đoàn đại biểu Chính phủ Việt Nam Dân chủ Cộng hòa do đồng chí Phạm Văn Đồng dẫn đầu đã tham dự Hội nghị Genève về lập lại hòa bình ở Việt Nam và Đông Dương. Sau 75 ngày đàm phán, các Hiệp định đình chỉ chiến sự ở Việt Nam, Lào, Campuchia đã được ký kết và thông qua. Tuyên bố chung của Hội nghị vào ngày 21/7/1954. Chiến thắng này góp phần quyết định đập tan hoàn toàn dã tâm xâm lược của thực dân Pháp và can thiệp Mỹ, buộc chúng phải ký Hiệp định Genève, kết thúc chiến tranh ở Đông Dương, mở ra một thời kỳ mới cho cách mạng Việt Nam, Lào và Cam-pu-chia, góp phần quan trọng đối với phong trào giải phóng dân tộc, mở đầu sự sụp đổ của chủ nghĩa thực dân cũ trên phạm vi toàn thế giới.

Chiến thắng Điện Biên Phủ và Hiệp định Genève không chỉ là những sự kiện lịch sử quan trọng của Việt Nam mà còn là những bước ngoặt quyết định trong cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp, đánh dấu sự đoàn kết của nhân dân và mở ra hành trình độc lập, tự do của Việt Nam. Những sự kiện này đã để lại dấu ấn sâu sắc không chỉ trong lịch sử Việt Nam mà còn trong cả bức tranh lịch sử thế giới và tình hình chính trị quốc tế.

2.3. Những bài học kinh nghiệm quý báu cho công cuộc xây dựng và bảo vệ tổ quốc hiện nay

Một là, kết hợp sức mạnh của toàn dân.

Chiến thắng Điện Biên Phủ và sự hỗ trợ rộng rãi từ cả dân tộc Việt Nam đã cho thấy sức mạnh của lòng yêu nước và ý chí độc lập. Trong thời đại hiện đại khi dân tộc đoàn kết và hướng về một mục tiêu chung, họ trở nên mạnh mẽ hơn trong việc đối mặt với các thách thức bên ngoài và nội bộ. Sự đồng lòng giúp tạo nên một lực lượng vững mạnh, khó có thể xâm phạm hoặc phân chia. Lòng yêu nước thường đi kèm với khả năng hy sinh và tinh thần chiến đấu cao. Những người dân có tinh thần quốc gia mạnh mẽ sẵn lòng đối mặt với khó khăn và nguy hiểm để bảo vệ quốc gia và lợi ích chung. Sức mạnh của lòng quốc dân không chỉ giúp vượt qua các thách thức ngắn hạn mà còn tạo ra một môi trường tích cực cho sự phát triển và thịnh vượng của quốc gia trong tương lai.

8. Yves Beigbeder, "Judging War Crimes And Torture: French Justice And International Criminal Tribunals And Commissions (1940-2005)," trang 40.

Hai là, đặt lợi ích quốc gia - dân tộc lên trên hết, coi đây là mục tiêu và nguyên tắc cao nhất trong đối ngoại.

Tình hình quốc tế càng phức tạp, các nước lớn càng chi phối quan hệ quốc tế, ta lại càng cần nêu cao tinh thần độc lập, tự chủ, đồng thời “dĩ bất biến, ứng vạn biến” kiên định trong nguyên tắc, linh hoạt, mềm dẻo trong sách lược. Điều này giúp Việt Nam không bị chi phối hoặc lệ thuộc vào các nước lớn và đảm bảo rằng quốc gia có thể tự quyết định về các vấn đề quan trọng.

Việc kiên định trong các nguyên tắc cơ bản như tự chủ và độc lập là quan trọng, nhưng cũng cần linh hoạt trong việc thích ứng với biến đổi của tình hình quốc tế. Sự linh hoạt trong sách lược giúp quốc gia thích ứng với những thay đổi và đối mặt với những thách thức mới một cách hiệu quả. Việc nêu cao tinh thần độc lập và tự chủ không có nghĩa là cô lập hoàn toàn khỏi cộng đồng quốc tế. Quan hệ đối ngoại là một phần quan trọng của sự phát triển và bảo vệ lợi ích quốc gia, do đó, quản lý mối quan hệ một cách thông minh và có chiến lược là rất quan trọng.

Ba là, kết hợp sức mạnh dân tộc với sức mạnh của thời đại.

Trong đó, tăng cường tiềm lực, nâng cao sức mạnh nội sinh của đất nước đi đôi với linh hoạt, chủ động tạo thế trong đối ngoại để bảo vệ lợi ích quốc gia - dân tộc. Việc tăng cường tiềm lực nội bộ là yếu tố quan trọng nhằm đảm bảo sự ổn định và phát triển bền vững của quốc gia. Điều này bao gồm việc đầu tư vào giáo dục, sức khỏe, kinh tế, cơ sở hạ tầng và công nghệ để nâng cao chất lượng cuộc sống và tăng cường khả năng cạnh tranh trên thị trường quốc tế.

Trong khi tăng cường tiềm lực nội bộ, quốc gia cũng cần phải linh hoạt và chủ động trong việc tạo dựng và quản lý các mối quan hệ đối ngoại. Điều này bao gồm việc thích ứng với các biến đổi của thế giới và tận dụng các cơ hội mới một cách linh hoạt và thông minh. Việc linh hoạt và chủ động trong đối ngoại giúp quốc gia đảm bảo rằng nó có thể tận dụng được các cơ hội và đối phó với các thách thức một cách hiệu quả nhất.

Bốn là, kết hợp trên các mặt trận quân sự, chính trị, ngoại giao, qua đó tạo sức mạnh tổng hợp để đi đến thắng lợi cuối cùng.

Để đạt được thắng lợi cuối cùng, quốc gia cần phải xác định và thiết lập hiệp đồng trên nhiều mặt trận, bao gồm mặt trận quân sự, chính trị và ngoại giao. Việc này đảm bảo rằng quốc gia có sự hỗ trợ và sự phối hợp đồng nhất từ các lĩnh vực khác nhau để đối phó với các thách thức. Các mặt trận này được xác định là những mặt trận quan trọng, có tác động qua lại, không tách rời nhau.

Để duy trì hiệp đồng trên các mặt trận, quốc gia cần phải đảm bảo sự đồng thuận và sự đồng lòng từ các bên liên quan. Sự đồng thuận này giúp tạo ra một lực lượng mạnh mẽ và không thể phân chia. Trong quá trình thực hiện hiệp đồng trên các mặt trận, quốc gia cần phải linh hoạt trong việc thích ứng với các biến động và thay đổi của tình hình. Sự linh hoạt giúp quốc gia tận dụng các cơ hội và đối phó với các thách thức một cách hiệu quả.

Năm là, nghệ thuật biết thắng từng bước để đi đến chiến thắng hoàn toàn trong bối cảnh chênh lệch tương quan lực lượng.

Từ những lợi thế nhỏ, từng phần tạo nên thực lực mới, vị thế mới vì mục tiêu cao nhất là bảo vệ lợi ích quốc gia - dân tộc. Thay vì cố gắng đối đầu trực tiếp với sức mạnh đối thủ, quốc gia có thể tập trung vào việc xây dựng thực lực mới và tạo ra các vị thế mới trong các lĩnh vực chiến lược. Điều này có thể bao gồm việc đầu tư vào công nghệ, giáo dục, và phát triển con người để tạo ra những đột phá mới.

Trong quá trình thực hiện chiến lược từng bước, quốc gia cần phải thích ứng và linh hoạt để đối phó với các biến động và thách thức. Sự linh hoạt giúp quốc gia tận dụng các cơ hội và đối phó với các tình huống không lường trước một cách hiệu quả.

Sáu là, kết hợp chặt chẽ giữa đấu tranh ngoại giao với đấu tranh dư luận, tranh thủ sự ủng hộ của nhân dân thế giới, các lực lượng yêu chuộng hòa bình và công lý trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

Việc sử dụng các phương tiện và kỹ thuật ngoại giao là một phần không thể thiếu trong việc xây dựng và bảo vệ lợi ích quốc gia. Điều này bao gồm việc tham gia vào các diễn đàn quốc tế, thảo luận và thương lượng với các quốc gia khác để đạt được các mục tiêu quốc gia.

Các chiến lược đấu tranh dư luận được sử dụng để tạo ra và duy trì sự ủng hộ của dư luận công cộng trong và ngoài nước. Điều này bao gồm việc sử dụng phương tiện truyền thông, mạng xã hội, và các hoạt động thông tin khác để truyền đạt thông điệp và tạo ra nhận thức tích cực về vấn đề quốc gia. Sự ủng hộ của cộng đồng quốc tế và các lực lượng yêu chuộng hòa bình và công lý có thể là yếu tố quyết định trong việc đối phó với các thách thức và xây dựng quan hệ hòa bình. Điều này đòi hỏi việc thực hiện các chiến lược hiệu quả để thu hút và duy trì sự ủng hộ của nhân dân thế giới. Điều này bao gồm việc đảm bảo an ninh và phát triển bền vững của quốc gia trong bối cảnh thế giới biến động và phức tạp.

3. Kết luận

Thời gian đã lùi xa, nhưng chiến thắng Điện Biên Phủ mãi mãi là một mốc son lịch sử chói lọi, để lại những bài học quý, sống động, tiếp tục soi sáng con đường cách mạng Việt Nam. Đó là bài học về tiến hành một cuộc chiến tranh nhân dân toàn dân, toàn diện, tạo thành sức mạnh tổng hợp to lớn, đè bẹp cả bộ máy chiến tranh khổng lồ của kẻ xâm lược; về phát huy tinh thần yêu nước, ý chí quyết chiến, quyết thắng của toàn Đảng, toàn quân, toàn dân ta; về phát huy tinh thần độc lập tự chủ, tự lực, tự cường và sáng tạo trong tìm tòi, xác định đường lối cách mạng Việt Nam, đường lối và nghệ thuật quân sự Việt Nam; về phát huy sức mạnh của khối đại đoàn kết toàn dân tộc mà nòng cốt là liên minh giai cấp công nhân - nông dân - trí thức dưới sự lãnh đạo của Đảng và Chủ tịch Hồ Chí Minh. Những bài học đó không những có giá trị trong đấu tranh giải phóng dân tộc và xây dựng, bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa, mà còn được bạn bè thế giới đánh giá cao, coi đó là hình mẫu để học tập, làm theo.

Kể từ chiến thắng Điện Biên Phủ đến nay, biết bao sự kiện trọng đại diễn ra trên hành tinh, nhưng các thế hệ người dân Việt Nam và nhân dân yêu chuộng hòa bình, độc lập, tự do, tiến bộ xã hội trên thế giới vẫn mãi mãi ngưỡng mộ, tôn vinh chiến thắng Điện Biên Phủ - một trong những chiến công chống ngoại xâm oanh liệt của dân tộc Việt Nam trong thế kỷ XX; chiến thắng đó mang tầm vóc thời đại, mở đầu sự sụp đổ của chủ nghĩa

thực dân cũ, cổ vũ mạnh mẽ phong trào giải phóng dân tộc trên thế giới và mãi mãi là nguồn sức mạnh tiếp sức cho dân tộc ta giành thắng lợi trong công cuộc đổi mới đất nước theo định hướng xã hội chủ nghĩa.

Chiến thắng lịch sử Điện Biên Phủ và hiệp định Genève đã làm tăng niềm tự hào dân tộc, niềm tin tưởng tuyệt đối vào sự lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam do Chủ tịch Hồ Chí Minh sáng lập và rèn luyện; cổ vũ toàn Đảng, toàn dân, toàn quân một lòng, một dạ chiến đấu dưới lá cờ vẻ vang của Đảng, vì nền độc lập, tự do của Tổ quốc, vì hạnh phúc của Nhân dân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Xuân Minh (2006), *Lịch sử Việt Nam 1945-2000*, NXB Giáo dục, tr.56.
- [2] Vĩnh Phúc Phạm (2000), *Tóm tắt các chiến dịch trong kháng chiến chống thực dân Pháp, 1945 - 1954*, NXB Quân đội nhân dân, Hà Nội, tr. 395.
- [3] Nguyễn Kho Điềm (2005), *Điện Biên Phủ Hợp tuyển công trình khoa học*, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội, tr. 46.
- [4] Điện Biên Phủ - 170 ngày đêm bị vây hãm. ERWAN BERGOT. NXB Công an Nhân dân. Chương 5, tr.20.
- [5] Đảng Cộng sản Việt Nam: *Chỉ thị kháng chiến, kiến quốc của Trung ương Đảng* (25/11/1945), *Chỉ thị toàn dân kháng chiến* (12/12/1946). *Lời kêu gọi toàn quốc kháng chiến của Chủ tịch Hồ Chí Minh* (19/12/1946), tác phẩm *Kháng chiến nhất định thắng lợi* của Tổng Bí thư Trường Chinh (1947), Đại hội II của Đảng (02/1951) phát triển hoàn chỉnh đường lối bảo đảm đưa sự nghiệp kháng chiến đi đến thắng lợi.
- [6] Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập*, tập 5, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội, tr. 556.
- [7] Yves Beigbeder, *Judging War Crimes And Torture: French Justice And International Criminal Tribunals And Commissions (1940-2005)*, trang 40.

THE VICTORY OF DIEN BIEN PHU AND THE GENEVA ACCORDS: HISTORICAL SIGNIFICANCE AND LESSONS OF EXPERIENCE FOR CURRENT COUNTRY BUILDING AND PROTECTION

NGUYEN THI LOAN

Industrial University of Ho Chi Minh City

Abstract: *The Dien Bien Phu Victory and the Geneva Accords have receded with the flow of time, but their meaning and historical value still remain intact for the Vietnamese people and all peace-loving humanity in the world. In this special context, the goal of the article is to analyze the meaning and importance of the Dien Bien Phu victory and the Geneva Accords with the process of ending the resistance war against the French colonialists. Thereby, the article also offers valuable lessons for the current work of building and protecting the homeland.*

Keywords: *Importance, Dien Bien Phu victory, Geneva Accords, resistance war against France.*

ẢNH HƯỞNG CỦA GIÁO VIÊN NƯỚC NGOÀI ĐỐI VỚI SINH VIÊN VIỆT NAM GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Lại Quốc Lộc, Hà Thị Hương¹

Tóm tắt: Nghiên cứu này tập trung vào việc đánh giá tác động của giáo viên nước ngoài đối với sinh viên Việt Nam tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Nhóm tác giả đã thực hiện cuộc khảo sát trực tiếp với 100 sinh viên, và kết quả khảo sát cho thấy rằng: (1) Giáo viên nước ngoài đóng góp tích cực vào việc nâng cao kỹ năng ngôn ngữ, tăng cường ý thức văn hóa và phát triển tư duy phản biện của sinh viên; (2) Nghiên cứu cũng đặt ra các thách thức mà giáo viên nước ngoài đối mặt khi giảng dạy; (3) Sinh viên Việt Nam có mong muốn tương tác và học hỏi nhiều hơn từ giáo viên nước ngoài. Sau đó, tác giả đối chiếu kết quả khảo sát này với mô hình Kolb, mô hình Bloom và xu hướng giáo dục quốc tế, rút ra sức ảnh hưởng của giáo viên nước ngoài đối với quá trình học tập của sinh viên Việt Nam, từ đó đưa ra những khuyến nghị nhằm tối ưu hóa tác động tích cực của giáo viên nước ngoài trong quá trình học tập. Ngoài ra, tác giả còn đề xuất hướng nghiên cứu khả thi trong tương lai, liên quan đến thách thức đặc thù mà giáo viên nước ngoài có thể phải đối mặt khi giảng dạy và sinh sống tại Việt Nam.

Từ khóa: Giáo viên nước ngoài, sinh viên Việt Nam, ngoại ngữ.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay, việc trang bị kỹ năng giao tiếp ngoại ngữ, tiếp cận với nền văn hóa nước ngoài, phát triển tư duy đa dạng và sáng tạo là vô cùng cần thiết đối với sinh viên Việt Nam, và giáo viên nước ngoài đóng vai trò rất quan trọng trong việc hỗ trợ sinh viên Việt Nam phát triển những khía cạnh này. Học tập với giáo viên nước ngoài mang lại cho sinh viên Việt Nam nhiều lợi ích. Lợi ích thứ nhất là nâng cao khả năng giao tiếp ngoại ngữ. Giáo viên nước ngoài là những người bản ngữ, có khả năng sử dụng tiếng mẹ đẻ một cách tự nhiên và thành thạo, cho nên học tập với giáo viên nước ngoài giúp sinh viên Việt Nam cải thiện khả năng giao tiếp ngoại ngữ, đặc biệt là kỹ năng nghe, nói. Lợi ích thứ hai là được tiếp cận với văn hóa nước ngoài. Giáo viên nước ngoài không chỉ mang đến kiến thức chuyên môn mà còn chia sẻ với sinh viên Việt Nam những hiểu biết về văn hóa, xã hội ở đất nước họ, giúp sinh viên Việt Nam mở rộng tầm nhìn, phát triển sự hiểu biết về các nước trên thế giới. Lợi ích thứ ba là phát triển tư duy đa dạng và sáng tạo. Giáo viên nước ngoài thường có cách tiếp cận bài học mới lạ và độc đáo. Họ có thể giúp sinh viên Việt Nam phát triển tư duy đổi mới và linh hoạt, thoát khỏi những lối mòn tư duy truyền thống. Tuy vậy, việc giảng dạy cho sinh viên Việt Nam cũng đòi hỏi giáo viên nước ngoài phải có những điều kiện và kỹ năng nhất định, vì thế họ phải thích ứng với hệ thống giáo dục Việt Nam và cách thức học tập của sinh viên địa phương cũng như phải tôn trọng và hiểu biết về văn hóa và giá trị của người Việt Nam. Vì những lý do trên, tác giả đã chọn đề tài “Ảnh hưởng của giáo viên nước ngoài đối với sinh viên Việt Nam trong giai đoạn hiện nay” nhằm mục đích tìm hiểu những tác động tích cực của giáo viên nước ngoài đối với sinh viên Việt Nam, đồng thời đề xuất một số giải pháp nhằm phát huy tối đa ảnh hưởng tích cực của giáo viên nước ngoài trong môi

1. Thạc sĩ, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

trường giáo dục Việt Nam.

2. Nội dung

2.1. Tổng quan nghiên cứu

Giáo viên nước ngoài là một nguồn lực quan trọng cho sự phát triển của sinh viên trong thời đại toàn cầu hóa. Giáo viên nước ngoài không chỉ giúp sinh viên cải thiện khả năng giao tiếp ngoại ngữ mà còn mở rộng tầm nhìn về văn hóa và xã hội của các quốc gia khác. Hơn nữa, giáo viên nước ngoài cũng giúp sinh viên phát triển kỹ năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề cũng như tăng cường sự tự tin và khả năng thích ứng với những thay đổi. Những tác động tích cực này đã được chứng minh qua các nghiên cứu ở Việt Nam và trên thế giới.

Nâng cao khả năng giao tiếp ngoại ngữ là một mục tiêu quan trọng cho sinh viên đại học, và giáo viên nước ngoài đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ sinh viên đạt được mục tiêu này. Giáo viên nước ngoài không chỉ mang lại kiến thức chuyên môn vững về ngôn ngữ mà còn hỗ trợ sinh viên phát triển khả năng giao tiếp ngoại ngữ một cách tự nhiên và trôi chảy. Zhang, Z., & O'Leary, Z. (2018) tiến hành khảo sát trên 200 sinh viên của Đại học California, Los Angeles và kết luận rằng giáo viên nước ngoài có kinh nghiệm và hiểu biết về việc học ngôn ngữ thứ hai nên có khả năng giúp sinh viên vượt qua những thách thức và rào cản trong quá trình học. Sinh viên được học với giáo viên nước ngoài có khả năng giao tiếp ngoại ngữ tốt hơn đáng kể so với những sinh viên được học với giáo viên bản ngữ. Không chỉ giúp cải thiện khả năng giao tiếp tự nhiên mà giáo viên nước ngoài còn đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển khả năng phát âm ngoại ngữ. Ho, M. H., & Lee, Y. H. (2020) cũng chỉ ra rằng sinh viên được học với giáo viên nước ngoài thường có khả năng nói tốt hơn so với những sinh viên được học với giáo viên bản ngữ. Giáo viên nước ngoài có thể cung cấp phản hồi chính xác và hữu ích, giúp sinh viên sửa lỗi và hoàn thiện kỹ năng phát âm. Nhờ vậy, học với giáo viên nước ngoài không những tiếp cận hiệu quả kiến thức ngôn ngữ mà còn là hành trình thú vị và đặc lực hỗ trợ sinh viên đại học nâng cao khả năng giao tiếp ngoại ngữ của mình. Giáo viên nước ngoài không chỉ mang đến kiến thức chuyên môn mà còn là chiếc cầu nối quan trọng giữa sinh viên với ngôn ngữ khác trên thế giới.

Học về văn hóa nước ngoài là một phần quan trọng trong quá trình học tập, và giáo viên nước ngoài đóng vai trò không thể phủ nhận trong việc hỗ trợ sinh viên hiểu biết và tôn trọng đối với các nền văn hóa. Nguyen và Tran (2021) thực hiện nghiên cứu với sự tham gia của 250 sinh viên tại Đại học Quốc gia Melbourne ở Úc, đã chỉ ra sinh viên học với giáo viên nước ngoài có khả năng nhận thức sâu sắc hơn nền văn hóa của các quốc gia khác. Theo đó, giáo viên nước ngoài không chỉ giảng dạy kiến thức chuyên môn mà còn chia sẻ những câu chuyện và kinh nghiệm cá nhân. Họ đem lại thông tin và giúp sinh viên xây dựng một liên kết sâu sắc với một nền văn hóa khác, giúp sinh viên tăng cường hiểu biết và sự tôn trọng đối với sự đa dạng của thế giới. Do đó, việc học với giáo viên nước ngoài không chỉ đơn thuần là thu thập thông tin về văn hóa, mà còn là một hành trình trải nghiệm sâu sắc, giúp sinh viên mở rộng tầm nhìn và tăng cường hiểu biết đa chiều về thế giới xung quanh họ.

Giáo viên nước ngoài có vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ sinh viên phát triển

kĩ năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề. Họ giới thiệu cho sinh viên những tư duy và cách tiếp cận vấn đề khác biệt, đồng thời mở rộng góc nhìn của sinh viên so với giáo viên Việt Nam. Ngoài ra, học với giáo viên nước ngoài cũng giúp sinh viên cải thiện khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách hiệu quả. Từ đó, sinh viên có thể học cách giao tiếp và suy nghĩ bằng chính ngôn ngữ đó, giúp sinh viên trình bày suy nghĩ một cách rõ ràng và mạch lạc, từ đó tăng cường kĩ năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề. Giáo viên nước ngoài cũng giúp sinh viên phát triển khả năng phân tích và đánh giá thông tin một cách khách quan. Họ đưa ra phản hồi mang tính xây dựng và khuyến khích sinh viên tự tìm kiếm thông tin. Andersson, M., & Johansson, M. (2022) cũng đồng tình với quan điểm này qua kết quả nghiên cứu được thực hiện dựa trên 100 sinh viên ở Đại học Quốc gia Thụy Điển.

Nâng cao lòng tự tin và khả năng thích ứng thông qua sự hỗ trợ của giáo viên nước ngoài là một khâu quan trọng trong quá trình phát triển của sinh viên. Sự đa dạng văn hóa và kinh nghiệm sống của giáo viên đưa sinh viên vào môi trường học tập đa văn hóa. Nghiên cứu của Nguyen, T. T., & Le, T. H. (2023), dựa trên dữ liệu từ 300 sinh viên Đại học Harvard, Hoa Kỳ, đã mạnh mẽ chứng minh rằng học với giáo viên nước ngoài giúp lòng tự tin và khả năng thích ứng của sinh viên vượt trội hơn, sự hiện diện của giáo viên nước ngoài thật sự mang lại ảnh hưởng tích cực đối với sự phát triển cá nhân của học sinh, đồng thời khẳng định giáo viên nước ngoài không chỉ cung cấp kiến thức chuyên môn mà còn là nguồn động viên và hỗ trợ quan trọng cho sinh viên. Nhờ đó, sinh viên vượt qua được các thách thức và xây dựng sự tự tin, cũng như khả năng thích ứng trong môi trường học tập đa văn hóa.

Giáo viên nước ngoài khi tham gia vào môi trường giáo dục Việt Nam không phải lúc nào cũng có được trải nghiệm thuận lợi. Thực tế, họ phải đối mặt với những thách thức đa dạng từ ngôn ngữ, văn hóa đến hệ thống giáo dục địa phương. Để có thể thích nghi và thành công trong công tác dạy học tại Việt Nam, giáo viên nước ngoài cần phải kiên nhẫn, linh hoạt và chuyên nghiệp để vượt qua mọi khó khăn.

Một trong những thách thức lớn nhất mà giáo viên nước ngoài phải đối mặt khi làm việc tại Việt Nam là vấn đề ngôn ngữ. Tiếng Việt, với đặc điểm là một ngôn ngữ phức tạp, không chỉ với người nước ngoài mà ngay cả đối với người Việt Nam cũng là một ngôn ngữ khó học, gây nên những khó khăn đáng kể trong quá trình giảng dạy và giao tiếp của giáo viên nước ngoài với sinh viên Việt Nam. Theo Phan, N.T.H. (2015), vấn đề ngôn ngữ được xác định là một trong những thách thức lớn nhất mà giáo viên nước ngoài phải vượt qua, để ảnh hưởng đến chất lượng tương tác trong lớp học. Để vượt qua khó khăn này, giáo viên nước ngoài cần tích hợp các phương pháp giảng dạy sáng tạo và tận dụng các tài nguyên hỗ trợ ngôn ngữ để đảm bảo hiệu quả tốt nhất trong quá trình giảng dạy.

Việt Nam là một quốc gia có lịch sử và văn hóa phong phú, độc đáo, phản ánh qua những giá trị, tập quán và tình cảm xã hội riêng biệt của người dân. Nó đồng nghĩa với việc giáo viên nước ngoài cần phải nỗ lực để thấu hiểu và thích nghi với môi trường đa dạng này, bởi vì sự khác biệt văn hóa có thể gây ra những hiểu lầm và ảnh hưởng đến mối quan hệ giáo viên - sinh viên cũng như giao tiếp hàng ngày. Yên, V. T. H. (2014) thực hiện nghiên cứu dựa trên dữ liệu từ các lớp học sử dụng tiếng Anh như một ngoại ngữ có giáo viên nước ngoài đang giảng dạy, cho thấy rằng sự thích ứng văn hóa là một

thách thức lớn mà họ thường gặp. Sự tôn trọng và sự hiểu biết đối với văn hóa bản địa sẽ giúp giáo viên nước ngoài thiết lập mối quan hệ tốt đẹp với sinh viên và tạo ra một môi trường giáo dục hiệu quả hơn. Chú trọng vào dạy học và chấp nhận tính đa dạng văn hóa là chìa khóa để giáo viên nước ngoài vượt qua thách thức văn hóa và thành công trong sứ mệnh giảng dạy của mình tại Việt Nam.

Thiếu kiến thức về hệ thống giáo dục Việt Nam là một trong những rào cản lớn mà giáo viên nước ngoài thường gặp phải khi làm việc tại đây. Hệ thống giáo dục Việt Nam có những đặc điểm khác biệt so với hệ thống giáo dục của các nước khác, gây ra những trở ngại nhất định cho giáo viên nước ngoài. Costan, E. và cộng sự (2021) cũng đồng tình với quan điểm này thông qua nghiên cứu 12 rào cản của Giáo dục 4.0 ở các nền kinh tế đang phát triển. Lúc đó, giáo viên nước ngoài cần duy trì sự chuyên nghiệp trong việc cập nhật kiến thức, tìm kiếm sự hỗ trợ từ đồng nghiệp địa phương và nắm bắt sâu rộng về các quy tắc, quy định của hệ thống giáo dục Việt Nam. Sự hợp tác và trao đổi thông tin với cộng đồng giáo viên địa phương sẽ giúp họ hiểu rõ hơn về môi trường giáo dục và nâng cao hiệu suất giảng dạy của mình.

2.2. Xu hướng giáo dục toàn cầu

Hiện nay, xu hướng giáo dục toàn cầu đang hướng đến việc trang bị người học kiến thức, kỹ năng và thái độ cần thiết trong một thế giới ngày càng toàn cầu hóa. Sự lan rộng của xu hướng này xuất phát từ nhiều yếu tố: sự gia tăng trong quá trình hội nhập, sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin và truyền thông, cũng như nhu cầu ngày càng cao từ thị trường lao động. Ngày nay, các quốc gia trên thế giới phụ thuộc lẫn nhau không chỉ về phương diện kinh tế mà còn về phương diện văn hóa và xã hội. Điều này đặt ra yêu cầu cao cho người học, đòi hỏi họ phải có sự hiểu biết về nền văn hóa đa dạng và khả năng giao tiếp một cách hiệu quả trên phạm vi toàn cầu. Sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin và truyền thông không chỉ mang lại cơ hội mới cho quá trình học tập mà còn tạo điều kiện cho trao đổi kiến thức quốc tế. Ngoài ra, thị trường lao động đang đặt ra yêu cầu người lao động phải sở hữu các kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm và giải quyết vấn đề mới có thể thích ứng và thành công trong môi trường làm việc đa dạng và đòi hỏi sự linh hoạt.

Giáo dục toàn cầu giúp học sinh có thể hiểu và tương tác với những vấn đề toàn cầu, đa dạng văn hóa và thay đổi một cách nhanh chóng. Một trong những mục tiêu của giáo dục toàn cầu là trang bị cho học sinh các kỹ năng toàn cầu, bao gồm khả năng giao tiếp, hợp tác, phản biện và sáng tạo. Những kỹ năng này không chỉ giúp học sinh thành công trong thế giới hiện đại, mà còn đóng góp vào sự phát triển bền vững của nhân loại. Ở Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã áp dụng chương trình giáo dục phổ thông mới, tập trung vào phát triển các kỹ năng toàn cầu cho học sinh. Nghiên cứu của Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) năm 2018 cũng chỉ ra rằng các kỹ năng toàn cầu là yếu tố quan trọng để thành công trong thế kỷ 21. Các hệ thống giáo dục toàn cầu đang tập trung vào việc phát triển các kỹ năng toàn cầu, bao gồm kỹ năng ngôn ngữ, văn hóa, giao tiếp, làm việc nhóm và giải quyết vấn đề. Baruch, Y., & Leung, K. (2020) cũng chỉ ra rằng học sinh sở hữu những kỹ năng này có khả năng thích ứng tốt với thay đổi trong thế giới việc làm và có cơ hội thành công cao hơn. Các phương pháp giảng dạy tích cực đang trở thành một phần quan trọng của xu hướng giáo dục toàn cầu, khuyến khích sự tương tác

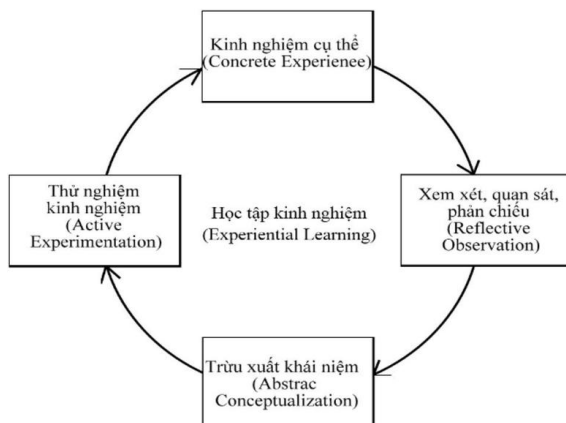
và tham gia của học sinh trong quá trình học (Kaplan, D. M., & Lieberman, G. A., 2021). Các công nghệ mới, như internet và mạng xã hội, đang được tận dụng để tạo ra các trải nghiệm học tập thú vị và hấp dẫn, giúp học sinh tiếp cận nhiều nguồn tài nguyên hơn và học tập một cách linh hoạt (Brown, J. S., Adler, R. P., & Smith, B. L., 2022).

Tóm lại, xu hướng giáo dục toàn cầu đang ngày càng trở nên phổ biến và đang tác động mạnh mẽ đến hệ thống giáo dục trên toàn thế giới. Để đáp ứng với xu hướng này, cải cách giáo dục là cần thiết, tập trung vào phát triển các kỹ năng toàn cầu cho học sinh.

2.3. Mô Hình Kolb

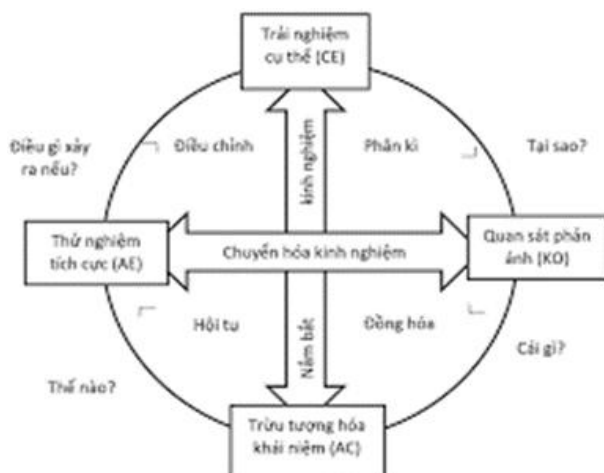
Mô hình học tập trải nghiệm của David Kolb là một lý thuyết quan trọng trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, được phát triển vào năm 1984 (Kolb, D. A., 1984). Mô hình này nhìn nhận học tập như một chu trình liên tục bao gồm trải nghiệm, phản ánh, khái quát hóa trừu tượng và thử nghiệm. Chu trình này bao gồm bốn giai đoạn:

Giai đoạn đầu tiên là trải nghiệm cụ thể (Concrete Experience), tập trung vào việc tham gia vào hoạt động hoặc trải nghiệm mới. Đây là giai đoạn tiếp xúc trực tiếp với thông tin.

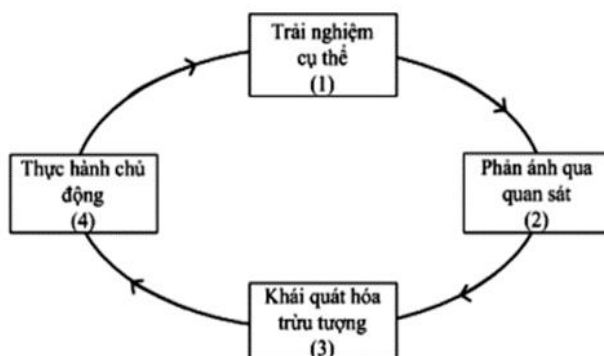


Hình 1. Giai đoạn trải nghiệm cụ thể của mô hình Kolb

Giai đoạn thứ hai là phản ánh qua quan sát (Reflective Observation), giai đoạn này chú trọng suy ngẫm về trải nghiệm và rút ra ý nghĩa từ đó. Đây là quá trình tự kiểm soát và nhìn nhận những gì đã xảy ra.



Hình 2. Giai đoạn phản ánh qua quan sát của mô hình Kolb



Hình 3. Giai đoạn khái quát hóa trừu tượng của mô hình Kolb

Giai đoạn thứ ba là Khái quát hóa trừu tượng (Abstract Conceptualization), liên quan đến việc tạo ra các khái niệm và lý thuyết từ những quan sát và tư duy trước đó. Đây là giai đoạn hình thành ý thức và hiểu biết tổng quan.

Giai đoạn thứ tư là Thử nghiệm chủ động (Active Experimentation), chú trọng áp dụng kiến thức mới vào các tình huống thực tế. Đây là giai đoạn hành động và thử nghiệm những ý tưởng đã hình thành.



Hình 4. Giai đoạn thử nghiệm chủ động của mô hình Kolb

Mô hình Kolb còn nhấn mạnh người học có phong cách học tập khác nhau và do đó, họ sẽ ưu tiên các giai đoạn khác nhau trong quá trình học tập. Ví dụ, một người có phong cách học tập hướng ngoại có thể thích tham gia vào các hoạt động và trải nghiệm mới (trải nghiệm cụ thể). Một người có phong cách học tập hướng nội có thể thích suy ngẫm về trải nghiệm của họ (phản ánh qua quan sát). Sự áp dụng của mô hình này đã giúp người học hiểu rõ hơn về phong cách học tập cá nhân và phát triển kỹ năng học tập một cách hiệu quả.

2.4. Mô Hình Bloom

Mô Hình Bloom, hay Thang đo Bloom, là thuật ngữ được sử dụng để chỉ mô hình phân loại cấp độ nhận thức trong quá trình lĩnh hội kiến thức ở người học do Benjamin Bloom công bố lần đầu vào năm 1956 (B. S. Bloom và cộng sự, 1956), mô hình này đã trở thành một công cụ quan trọng trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo. Thang đo Bloom phân loại cấp độ nhận thức thành 6 giai đoạn từ thấp đến cao, cụ thể như sau:

Ghi nhớ (Remembering): Khả năng khôi phục, ghi nhận và nhớ lại kiến thức có liên quan.

Hiểu (Understanding): Khả năng diễn đạt ý nghĩa của thông điệp bằng lời nói, văn bản hay hình ảnh.

Áp dụng (Applying): Khả năng sử dụng kiến thức trong các tình huống mới.

Phân tích (Analyzing): Khả năng phân tách thông tin thành những thành phần nhỏ hơn và xác định mối quan hệ giữa chúng.

Đánh giá (Evaluating): Khả năng đánh giá giá trị của thông tin hoặc sản phẩm.

Sáng tạo (Creating): Khả năng tạo ra các sản phẩm mới hoặc giải pháp mới.

Thang đo Bloom đã trở thành một công cụ quan trọng giúp người học phát triển kỹ năng tư duy cấp cao. Nó có thể được ứng dụng rộng rãi trong việc xây dựng mục tiêu học tập, thiết kế bài giảng, xây dựng câu hỏi và bài tập cũng như đánh giá kết quả học tập. Tóm lại, mô hình này không chỉ là một công cụ hữu ích mà còn là một hệ thống linh hoạt, đa dạng để định hình quá trình học tập một cách có chất lượng và toàn diện.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu tập trung khảo sát và đánh giá tác động của giáo viên nước ngoài đến sự phát triển của sinh viên trong các quá trình học tập, cụ thể ở các lĩnh vực như giao tiếp, ngoại ngữ, và văn hóa quốc tế. Nghiên cứu cũng phân tích những cơ hội, thách thức và hạn chế mà sinh viên gặp phải khi học với giáo viên nước ngoài. Dựa trên kết quả nghiên cứu, tác giả đề xuất một số giải pháp để tăng cường hiệu quả tác động của giáo viên nước ngoài thông qua việc tối ưu hóa quá trình giảng dạy và tương tác giáo viên - sinh viên, cũng như cải thiện mức độ hòa nhập của giáo viên nước ngoài vào môi trường giáo dục Việt Nam, từ đó tạo ra một trải nghiệm học tập tích cực và có ích cho sinh viên Việt Nam.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu được xác định là sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế - những người đã từng tham gia lớp học của giáo viên nước ngoài - nhằm thu thập thông tin chi tiết về trải nghiệm học tập và ảnh hưởng của giáo viên nước ngoài đối với những sinh viên này. Thông qua việc nghiên cứu đối tượng này, tác giả mong muốn tìm hiểu rõ hơn về những thách thức, cơ hội và tác động của giáo viên nước ngoài đối với sự phát triển của sinh viên Việt Nam. Từ đó cung cấp nguồn thông tin quan trọng để đề xuất các giải pháp tối ưu hóa trải nghiệm học tập của sinh viên khi tham gia vào các khóa học do giáo viên nước ngoài giảng dạy.

3.3. Phạm vi nghiên cứu

Phạm vi nghiên cứu được giới hạn tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế giai đoạn từ 2020 - 2022, nhằm nhìn nhận toàn cảnh về vai trò của giáo viên nước ngoài trong môi trường học tập ngôn ngữ tại đây. Giới hạn này không chỉ giúp nghiên cứu đi sâu vào một cộng đồng sinh viên cụ thể mà còn rút ra những kết luận tổng quan về tác động của giáo viên nước ngoài đối với giáo dục đại học Việt Nam. Chọn một trường đại học cụ thể làm trung tâm nghiên cứu giúp chi tiết hóa đối tượng nghiên cứu, tạo điều kiện hiểu rõ hơn những trải nghiệm và quan điểm của sinh viên trong một cộng đồng học thuật đặc biệt, đồng thời cho phép đặt ra những câu hỏi chuyên sâu và khám phá được những đặc trưng riêng biệt của môi trường dạy học ở Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Nghiên cứu hy vọng mang lại giá trị lớn cho nhà trường và hệ thống giáo dục đại học Việt Nam bằng cách chia sẻ thông tin và nhận định về tác động của giáo viên nước ngoài trong bối cảnh văn hóa - giáo dục Việt Nam.

3.4. Phương pháp nghiên cứu

Để đạt được mục tiêu nghiên cứu, tác giả kết hợp cả phương pháp nghiên cứu định lượng và phương pháp nghiên cứu định tính. Nghiên cứu sử dụng phương pháp khảo sát, cụ thể là sử dụng bảng hỏi để thu thập dữ liệu và sau đó áp dụng các phương pháp thống kê như phân tích biến số đơn và phân tích biến số đa để chi tiết hóa dữ liệu thu thập được. Sau đó, sử dụng biểu đồ để minh họa mối quan hệ giữa các biến. Trong đó, phương pháp khảo sát được tiến hành cụ thể như sau:

Xác định đối tượng khảo sát: Đối tượng khảo sát là 100 sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, bao gồm các sinh viên đang theo học các ngành: sư phạm, biên - phiên dịch và ngôn ngữ. Mẫu được lựa chọn ngẫu nhiên và có tính đại diện, sao cho mẫu bao gồm các sinh viên ở các trình độ khác nhau (từ năm đầu đến năm cuối: năm 1, năm 2, năm 3, năm 4) và học các ngôn ngữ tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Nhật, tiếng Hàn, tiếng Trung.

Xây dựng phiếu khảo sát: Phiếu khảo sát gồm có hai phần chính: Phần 1 là các câu hỏi đóng, yêu cầu sinh viên chọn một trong các phương án trả lời đã cho, xoay quanh ba chủ đề chính: Trải nghiệm học tập, Ảnh hưởng đến kỹ năng giao tiếp và Đánh giá môi trường giáo dục; Phần 2 là câu hỏi mở, yêu cầu sinh viên tự viết ý kiến của bản thân liên quan đến vấn đề đang nghiên cứu. Phiếu khảo sát được thiết kế như trên để thu thập thông tin đa chiều và chi tiết về quá trình học tập của sinh viên với giáo viên nước ngoài.

Quy trình khảo sát: Xác định thời điểm khảo sát vào gần cuối kỳ học, khi sinh viên đã có đủ trải nghiệm và kiến thức nhưng vẫn còn hứng thú và tập trung về khóa học. Sử dụng phiếu khảo sát giấy, trực tiếp phân phát và thu lại tại lớp học để đảm bảo tỷ lệ phản hồi cao. Để tăng tính trung thực và khách quan, nghiên cứu thực hiện chế độ ẩn danh của người tham gia khảo sát. Nếu người tham gia cung cấp thông tin nhận dạng (như tên, mã số sinh viên, lớp), thì tiến hành mã hóa trong kết quả khảo sát.

Quy trình chuẩn bị số liệu: Sau khi thu thập phiếu khảo sát, tác giả tiến hành kiểm tra và xử lý dữ liệu để đảm bảo dữ liệu đầy đủ và chính xác. Sử dụng các thủ pháp thống kê để phân tích dữ liệu thông qua các chỉ số: tần suất, phần trăm,... Kết quả được minh họa bằng bảng.

Ngoài ra, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu so sánh để đối chiếu kết quả nghiên cứu với các lý thuyết giáo dục quốc tế như mô hình Kolb và mô hình Bloom, giúp xác định những điểm tương đồng và khác biệt giữa kết quả nghiên cứu của mình với các lý thuyết đã có, rút ra những kết luận có tính tổng quát và có giá trị hơn. Đồng thời, tác giả liên kết dữ liệu thu được với xu hướng toàn cầu về giáo dục đại học và sự đa dạng văn hóa, giúp hiểu rõ hơn về tác động của giáo viên nước ngoài trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự đa dạng văn hóa, đưa ra những khuyến nghị phù hợp cho việc phát triển giáo dục đại học tại Việt Nam.

Các phương pháp nghiên cứu trên cho phép tác giả thu được thông tin một cách chi tiết và khoa học, từ đó đưa ra những kết luận có tính ứng dụng cao và có thể góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam. Thông qua đó, tác giả hy vọng tạo ra cái nhìn toàn cảnh và sâu sắc về vai trò của giáo viên nước ngoài trong bối cảnh giáo dục Việt Nam từ những trải nghiệm cá nhân đến những xu hướng và liên kết quốc tế.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Kết quả

Kết quả nghiên cứu “Ảnh hưởng của giáo viên nước ngoài đối với sinh viên Việt Nam trong giai đoạn hiện nay” đã đưa ra những phát hiện thú vị về sự phát triển của sinh viên trên các phương diện như phương pháp học, giao tiếp, đa dạng văn hóa và giáo dục toàn cầu. Theo khảo sát, sinh viên đã có những bước tiến vượt bậc trong kỹ năng giao tiếp, khi 95% sinh viên đều hài lòng với sự hỗ trợ từ giáo viên quốc tế. Dù có một số khó khăn trong giao tiếp, sinh viên đã khắc phục được bằng cách cải thiện kỹ năng ngoại ngữ và tìm hiểu thêm về văn hóa, làm cho tác động của giáo viên nước ngoài không chỉ giới hạn trong bối cảnh lớp học. Chủ đề về môi trường giáo dục cũng được đánh giá cao, khi 75% sinh viên cho rằng nó đáp ứng được kỳ vọng của họ. Đa dạng văn hóa là một yếu tố quan trọng trong trải nghiệm học tập, được 90% sinh viên đồng ý. Họ cũng thấy rằng phương pháp giảng dạy của giáo viên nước ngoài mang lại sự mới lạ và bổ ích, thúc đẩy sự sáng tạo trong quá trình học tập. Vì vậy, kết quả nghiên cứu rõ ràng chỉ ra ảnh hưởng tích cực của giáo viên nước ngoài đối với hiệu quả học tập của sinh viên Việt Nam, được minh họa chi tiết qua bảng 1 dưới đây:

Bảng 1. Kết quả khảo sát Ảnh hưởng của giáo viên nước ngoài đối với sinh viên Việt Nam trong giai đoạn hiện nay

STT	Chủ điểm	Nội dung	Tỷ lệ
1	<i>Trải nghiệm học tập</i>	Cảm nhận thay đổi tích cực trong cách học	80%
		Hiểu biết về nền giáo dục quốc tế và văn hóa	85%
		Góp phần phát triển kỹ năng nghề nghiệp	90%
2	<i>Kỹ năng giao tiếp</i>	Hỗ trợ phát triển kỹ năng giao tiếp	95%
		Thách thức giao tiếp và cách vượt qua	70%
		Ảnh hưởng lan tỏa phạm vi ngoài lớp học	85%

3	<i>Môi trường giáo dục</i>	Đáp ứng đúng mong đợi của sinh viên	75%
		Cảm nhận đa dạng văn hóa và ảnh hưởng tích cực	90%
		Phương pháp giảng dạy mới mẻ và hữu ích	80%

4.2. Thảo luận

4.2.1. Đánh giá kết quả nghiên cứu

Dựa trên bảng câu hỏi khảo sát và kết quả khảo sát thu thập được, nhóm nghiên cứu rút ra một số kết luận chính về ảnh hưởng của giáo viên nước ngoài đối với sinh viên Việt Nam trong giai đoạn hiện nay như sau:

Về trải nghiệm học tập

Theo kết quả nghiên cứu, 80% sinh viên có nhận xét tích cực về phương pháp giảng dạy của giáo viên nước ngoài. Họ cho rằng giáo viên nước ngoài đã giúp họ phát triển kỹ năng chủ động, sáng tạo và học hỏi. Điều này xuất phát từ việc giáo viên nước ngoài thường sử dụng những phương pháp giảng dạy hiệu quả, khuyến khích được sinh viên tham gia vào quá trình học tập. Nhờ vậy, sinh viên không chỉ có thể chủ động, mà còn có thể phát huy sự sáng tạo và tạo ra một tinh thần học hỏi tích cực. Một nguyên nhân khác là do giáo viên đến từ nhiều quốc gia khác nhau. Họ mang lại cho sinh viên một cái nhìn toàn cầu và một sự hiểu biết sâu sắc về thế giới xung quanh. Tính đa ngôn ngữ, tư duy quốc tế và sự am hiểu về văn hóa giúp giáo viên tạo ra một môi trường giảng dạy đa dạng và hấp dẫn.

85% sinh viên có nhận thức sâu sắc về hệ thống giáo dục quốc tế và đa dạng văn hóa. Họ cho biết rằng giáo viên nước ngoài có vai trò quan trọng trong việc mở rộng tầm nhìn và làm giàu hiểu biết của sinh viên về thế giới xung quanh. Điều này được giải thích thông qua hai lý do chính: Lý do thứ nhất là nền tảng giáo dục quốc tế của giáo viên. Mỗi giáo viên nước ngoài đều có một nền tảng giáo dục quốc tế riêng biệt, việc chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm về các phương pháp giảng dạy và học tập quốc tế giúp sinh viên có cái nhìn toàn diện về giáo dục toàn cầu. Lý do thứ hai là sự đa dạng văn hóa của giáo viên. Giáo viên nước ngoài không chỉ dạy sinh viên về các nền văn hóa khác nhau mà còn tạo ra một cơ hội để họ hiểu biết và tiếp nhận tính đa dạng văn hóa, góp phần khích lệ sinh viên mở mang tầm nhìn và trải nghiệm sự phong phú về thế giới xung quanh.

90% sinh viên đều đánh giá cao vai trò của giáo viên nước ngoài trong hỗ trợ phát triển kỹ năng nghề nghiệp. Sinh viên cho biết nhờ có giáo viên nước ngoài, họ đã cải thiện được nhiều kỹ năng quan trọng như khả năng giao tiếp, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề. Kết quả này xuất phát từ việc giáo viên nước ngoài có nhiều kinh nghiệm làm việc trong môi trường quốc tế nên có thể chia sẻ những kiến thức và kinh nghiệm thực tế của mình với sinh viên, giúp sinh viên hiểu rõ hơn về những yêu cầu của thị trường lao động quốc tế, chuẩn bị tốt hơn cho những cơ hội nghề nghiệp toàn cầu.

Về ảnh hưởng đến kỹ năng giao tiếp

95% sinh viên nhận xét tích cực về sự hỗ trợ của giáo viên nước ngoài trong việc

phát triển kỹ năng giao tiếp. Sinh viên cho biết giáo viên nước ngoài tác động mạnh mẽ đến việc cải thiện khả năng giao tiếp bằng ngoại ngữ nói riêng và kỹ năng giao tiếp nói chung của sinh viên. Một trong những nguyên nhân chính là giáo viên nước ngoài giảng dạy hoàn toàn bằng ngoại ngữ, giúp sinh viên tiếp thu kiến thức mới một cách hiệu quả và nhanh chóng áp dụng vào thực tế, đặc biệt là trong việc giao tiếp bằng ngoại ngữ. Ngoài ra, giáo viên nước ngoài cũng sử dụng các phương pháp giảng dạy sáng tạo để kích thích phát triển kỹ năng giao tiếp, như: đóng vai, thảo luận nhóm,... Những phương pháp này không chỉ giúp sinh viên học hỏi từ kinh nghiệm thực tế mà còn tạo ra một môi trường học tập tích cực và truyền cảm hứng.

Với nhiều sinh viên, giao tiếp với giáo viên nước ngoài là một thách thức lớn. Theo thống kê, 70% sinh viên gặp phải những khó khăn trong việc trao đổi bằng ngoại ngữ, làm ảnh hưởng đến quá trình học tập và hợp tác của họ. Vì thế, sinh viên đã tự cố gắng cải thiện trình độ ngoại ngữ của mình. Họ cũng nhận ra rằng, để giao tiếp hiệu quả, không chỉ cần biết ngôn ngữ mà còn cần hiểu văn hóa bản địa của giáo viên. Họ học cách tôn trọng và thích nghi với những điểm khác biệt văn hóa, từ đó cùng xây dựng một môi trường học tập tích cực và đa dạng, nơi mọi người có thể chia sẻ kiến thức một cách hiệu quả.

Theo kết quả khảo sát, 85% sinh viên cho biết kỹ năng giao tiếp của họ đã tiến bộ rõ rệt. Nguyên nhân chính là giáo viên nước ngoài sử dụng nhiều phương pháp giảng dạy phong phú và hiệu quả, giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng giao tiếp toàn diện. Ngoài ra, việc tiếp xúc với một môi trường văn hóa đa dạng cũng là một yếu tố đóng góp vào việc nâng cao và phát triển kỹ năng giao tiếp tổng thể của sinh viên.

Về đánh giá môi trường dạy học

Theo khảo sát, 75% sinh viên nhất trí rằng môi trường dạy học do giáo viên nước ngoài tạo ra đáp ứng đúng mong đợi của họ. Họ cho rằng môi trường giáo dục này mang tính quốc tế, đa dạng và khuyến khích sự sáng tạo. Điều này được giải thích bằng một số nguyên nhân sau: Thứ nhất, giáo viên nước ngoài thường có kinh nghiệm và kiến thức về các nền văn hóa và giáo dục khác nhau, giúp họ tạo ra một môi trường học tập phong phú và thú vị. Thứ hai, sự nhiệt tình và đam mê với công việc giảng dạy của giáo viên nước ngoài, điều này tạo ra một môi trường học tập tích cực và hấp dẫn.

Tính đa dạng văn hóa trong môi trường học tập đã nhận được sự đánh giá tích cực từ 90% sinh viên, họ xác nhận rằng đây là một phần quan trọng của trải nghiệm học tập. Sự đa dạng này không chỉ giúp sinh viên mở rộng tầm nhìn và hiểu biết về thế giới xung quanh, mà còn hỗ trợ phát triển khả năng thích ứng và hòa nhập với môi trường mới. Điều này chứng tỏ rằng sự đa dạng văn hóa không chỉ là một yếu tố thuần túy trong việc học, mà còn là một chìa khóa quan trọng để phát triển cá nhân và chuẩn bị cho thách thức của thế giới thực ngoài khuôn khổ học thuật.

80% sinh viên đánh giá tích cực phương pháp giảng dạy của giáo viên nước ngoài, cụ thể là giáo viên nước ngoài thường xuyên áp dụng nhiều phương pháp giảng dạy mới mẻ, dễ dàng tạo ra động lực học tập cho sinh viên, không chỉ làm cho quá trình học trở nên thú vị hơn, mà còn khuyến khích sinh viên tham gia tích cực vào quá trình học tập. Phương pháp giảng dạy của phía giáo viên nước ngoài đóng vai trò quan trọng trong việc

kích thích sự tò mò và ham học của sinh viên, từ đó nâng cao chất lượng và hiệu suất trong quá trình giảng dạy và học tập.

Tóm lại, sự hiện diện của giáo viên nước ngoài tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế mang lại nhiều ảnh hưởng tích cực cho sự phát triển toàn diện của sinh viên. Họ không chỉ giúp sinh viên cải thiện kỹ năng giao tiếp, đặc biệt là kỹ năng ngoại ngữ, mà còn mở rộng kiến thức về các nền văn hóa khác nhau. Sinh viên được khuyến khích tự học, sáng tạo và trở nên chủ động trong quá trình học tập. Môi trường giáo dục quốc tế và đa dạng góp phần thúc đẩy sự giao lưu giữa sinh viên và giáo viên. Tuy nhiên, giáo viên nước ngoài cũng đối mặt với thách thức về ngôn ngữ và sự khác biệt văn hóa khi giao tiếp với sinh viên Việt Nam.

4.2.2. Đối chiếu kết quả nghiên cứu với mô hình Kolb, mô hình Bloom và xu hướng giáo dục quốc tế

Mô hình Kolb và Trải nghiệm học tập của sinh viên: Mô Hình Kolb, với giai đoạn trải nghiệm và quan sát, là một khung lý thuyết đặc biệt quan trọng khi nói về sự chủ động và sáng tạo của sinh viên trong quá trình học tập. Trong nghiên cứu này, sự tích cực của sinh viên đối với phương pháp dạy - học được thể hiện thông qua việc 80% sinh viên đánh giá cao. Điều này không chỉ phản ánh sự chủ động mà còn thể hiện tính tích cực trong việc tìm kiếm thông tin mới từ phía sinh viên. Tính chủ động và sự sáng tạo của sinh viên càng được khuyến khích khi họ tham gia vào quá trình học tập, mở rộng khả năng tiếp thu và áp dụng kiến thức vào các tình huống thực tế. Giai đoạn lý thuyết và hiểu biết trong Mô Hình Kolb, liên quan đến bước sinh viên tiếp xúc và tiếp nhận kiến thức mới, cũng được làm rõ trong nghiên cứu khi 85% sinh viên nhận thức về giáo dục quốc tế và đa dạng văn hóa. Mô Hình Kolb đặt ra rằng quá trình học tập là một chu trình linh hoạt và không ngừng vận động. Nghiên cứu sự tích cực của sinh viên đối với cách dạy - học không chỉ là kết quả khảo sát, mà còn phản ánh rõ nét sự phù hợp với nguyên tắc của mô hình Kolb.

Mô hình Bloom và Kỹ năng giao tiếp của sinh viên: Với 95% sinh viên nhận thức tích cực về sự hỗ trợ từ giáo viên nước ngoài, có thể nhìn nhận rằng mức độ Sáng tạo (Creating) trong mô hình Bloom đang phát huy tác động tích cực. Sinh viên không chỉ học cách giao tiếp mà còn được thúc đẩy để sáng tạo, tạo ra những khả năng giao tiếp mới và độc đáo. Khi xem xét kỹ năng giao tiếp của sinh viên, 85% tin rằng đã có sự cải thiện đáng kể, cả trong và ngoài phạm vi lớp học. Điều này có thể liên kết với mức độ Áp Dụng (Applying) trong mô hình Bloom, khi kỹ năng giao tiếp được tích hợp và sử dụng linh hoạt trong nhiều tình huống khác nhau. Tóm lại, sự tương hợp giữa trải nghiệm học tập với giáo viên nước ngoài và Mô hình Bloom không chỉ đưa ra cái nhìn toàn diện về sự phát triển kỹ năng giao tiếp của sinh viên mà còn làm nổi bật tầm quan trọng của việc tạo ra và áp dụng những kỹ năng này trong thực tế.

Đánh giá môi trường giáo dục với xu hướng toàn cầu: 75% sinh viên cho rằng môi trường giáo dục đáp ứng đúng mong đợi của họ, chứng minh được môi trường học tập được thiết kế để đáp ứng nhu cầu và kỳ vọng cụ thể của sinh viên. Sự đồng thuận này bộc lộ xu hướng toàn cầu về giáo dục đại học với sự tập trung vào việc cung cấp trải nghiệm

học tập linh hoạt và có ý nghĩa. 90% sinh viên nhận xét tích cực về đa dạng văn hóa và coi nó là một phần quan trọng của trải nghiệm học tập, không chỉ cho thấy một trong những động lực nội tại của môi trường đại học mà còn phản ánh xu hướng toàn cầu về giáo dục quốc tế. Trong bối cảnh này, sự đa dạng được xem xét là yếu tố quan trọng, tăng cường sự hiểu biết và sự tôn trọng về văn hóa giữa các sinh viên. Bên cạnh đó, 80% sinh viên đánh giá cao tính mới và hữu ích của phương pháp giảng dạy của giáo viên nước ngoài. Đây là một trong những xu hướng quốc tế về sự đổi mới trong dạy và học. Việc giáo viên mang lại sự sáng tạo và phương pháp học tập tiến bộ không chỉ kích thích sự hứng thú mà còn hỗ trợ sinh viên trong việc phát triển kỹ năng và kiến thức mới.

Tóm lại, kết quả nghiên cứu đã phản ánh sự tương thích cao giữa thực tiễn giảng dạy đại học ở Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế với các mô hình giáo dục quốc tế như Kolb và Bloom, đáp ứng với xu hướng và yếu tố quốc tế trong giáo dục đại học hiện đại.

4.2.3. Một số khuyến nghị

Để tận dụng tối đa tác động tích cực của giáo viên nước ngoài đối với trải nghiệm học tập, kỹ năng giao tiếp, và sự phát triển nghề nghiệp của sinh viên Việt Nam, việc thiết lập một môi trường hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường, giáo viên nước ngoài và sinh viên là hết sức quan trọng. Sự đồng thuận giữa nhà trường và giáo viên nước ngoài là chìa khóa để tạo ra một môi trường học tập đa dạng và tích cực. Để vượt qua các thách thức, vai trò hỗ trợ từ phía nhà trường là không thể phủ nhận, đặc biệt là trong việc hiểu rõ văn hóa và ngôn ngữ Việt Nam. Hỗ trợ bồi dưỡng về tiếng Việt có thể giúp giáo viên nước ngoài tương tác tốt hơn với sinh viên và hiểu sâu hơn về nền văn hóa đặc trưng của đất nước. Đồng thời, sự hợp tác tích cực giữa giáo viên nước ngoài và sinh viên là yếu tố quyết định đối với sự thành công của trải nghiệm học tập. Sinh viên cũng cần có sự chủ động trong quá trình học, tận dụng kiến thức và kinh nghiệm của giáo viên nước ngoài. Sự tương tác này không chỉ giúp sinh viên phát triển kỹ năng giao tiếp quốc tế mà còn mở ra cơ hội mới cho sự phát triển nghề nghiệp trong tương lai. Tóm lại, để tối đa hóa tác động tích cực của giáo viên nước ngoài, sự hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường, giáo viên và sinh viên là trọng yếu. Nhà trường cần tích cực hỗ trợ cho giáo viên nước ngoài, đồng thời khuyến khích sự tương tác tích cực giữa giáo viên và sinh viên để tạo ra một môi trường học tập đa dạng và phong phú.

5. Kết luận

Nghiên cứu này đặt ra mục tiêu khảo sát và phân tích vai trò cũng như tác động của giáo viên nước ngoài đối với việc hỗ trợ sinh viên phát huy tiềm năng và tối ưu hóa chất lượng học tập trong môi trường giáo dục quốc tế. Trong bối cảnh toàn cầu hóa ngày càng trở nên quan trọng, nghiên cứu mang lại sự hiểu biết sâu sắc về cách mà sự hợp tác và trao đổi giáo dục đóng góp vào quá trình này. Chủ đề của nghiên cứu không chỉ mang lại giá trị quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục mà còn thể hiện tầm quan trọng của vai trò của giáo viên nước ngoài. Nghiên cứu không chỉ tập trung vào lợi ích cho sinh viên mà còn đưa ra cái nhìn toàn diện về những ảnh hưởng tích cực và khó khăn mà giáo viên nước ngoài có thể gặp phải khi tham gia vào quá trình giảng dạy. Đồng thời,

nghiên cứu cũng mở ra cái nhìn sâu sắc về những đóng góp của giáo viên nước ngoài cho chính bản thân họ và cho đơn vị giáo dục. Thông qua việc phân tích các ưu điểm và thách thức, nghiên cứu giúp làm rõ những khía cạnh quan trọng trong quá trình xây dựng và duy trì môi trường giáo dục quốc tế. Ngoài ra, với việc tập trung vào sự tương tác giữa giáo viên nước ngoài và sinh viên, nghiên cứu có khả năng cung cấp thông tin hữu ích và chi tiết về giáo dục quốc tế, góp phần vào sự phát triển của các tổ chức giáo dục toàn cầu.

Phạm vi nghiên cứu chỉ giới hạn ở Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế nên nó không thể đại diện cho toàn bộ tình hình giáo dục đại học tại Việt Nam. Do đó, nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng đối tượng khảo sát, bao gồm cả sinh viên và giáo viên trong nước, để so sánh và đánh giá tác động của giáo viên nước ngoài và giáo viên trong nước. Ngoài ra, nghiên cứu tiếp theo cũng có thể đi sâu khám phá các yếu tố khác liên quan đến quá trình dạy – học với giáo viên nước ngoài, từ đó cung cấp thông tin mới mẻ hơn về toàn cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Andersson, M., & Johansson, M. (2022). The impact of foreign language teachers on students' critical thinking skills. *Journal of Language, Culture and Education*, 29(2), 1-16.
- [2] Baruch, Y., & Leung, K. (2020). The importance of global competence for students' success in the 21st century. *Journal of Management Education*, 44(3), 348-371.
- [3] Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green.
- [4] Brown, J. S., Adler, R. P., & Smith, B. L. (2022). The role of technology in education: A review of the evidence. *Educational Technology Research and Development*, 70(4), 1029-1055.
- [5] Costan, E., Gonzales, G., Gonzales, R., et al. (2021). Education 4.0 in developing economies: A systematic literature review of implementation barriers and future research agenda. *Sustainability*, 13(22).
- [6] Ho, M. H., & Lee, Y. H. (2020). The impact of foreign language teachers on students' English pronunciation. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(2), 142-161.
- [7] Kaplan, D. M., & Lieberman, G. A. (2021). The impact of active learning on student learning outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 1179-1209.
- [8] Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- [9] Phan, N.T.H. (2015). Challenges and teacher support needs of native TESOL teachers in Vietnam: An exploratory case study. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 17(4), 68-93.

- [10] OECD (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- [11] Yen, V. T. H. (2014). Cultural differences: A barrier to native English teachers in English as a foreign language contexts. VNU Journal of Foreign Studies, 30(1), 63-72.
- [12] Zhang, Z., & O'Leary, Z. (2018). The effects of foreign language teachers on students' communicative competence. Language Teaching Research, 22(3), 297-320.

INFLUENCE OF FOREIGN TEACHERS FOR VIETNAMESE STUDENTS AT THE CURRENT PERIOD

LAI QUOC LOC, HA THI HUONG

University of Foreign Languages, Hue University

Abstract: *This study focuses on evaluating the impact of foreign teachers on Vietnamese students at the University of Foreign Languages and International Studies, Hue University. The authors conducted a direct survey with 100 students, and the survey results showed that: (1) Foreign teachers contribute positively to improving students' language skills, enhancing cultural awareness and developing critical thinking skills; (2) The study also raises the challenges that foreign teachers face when teaching; (3) Vietnamese students want to interact and learn more from foreign teachers. Then, the study compared the survey results with Kolb's model, Bloom's model, and international education trends, drawing out the influences of foreign teachers on the learning process of Vietnamese students, from which recommendations were made to optimize the positive impact of foreign teachers in the learning process. In addition, the study also proposed a feasible research direction in the future, related to the unique challenges that foreign teachers may face when teaching and living in Vietnam.*

Keywords: *Foreign teachers, Vietnamese students, foreign languages.*

LỰA CHỌN BÀI TẬP SỬ DỤNG TRỌNG LƯỢNG CƠ THỂ NHẪM PHÁT TRIỂN THỂ LỰC CHO NỮ SINH VIÊN HỌC MÔN ĐIỀN KINH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG

Nguyễn Hữu Lực¹, Nguyễn Ngọc Quỳnh Dung¹

Tóm tắt: Bằng cách sử dụng các phương pháp nghiên cứu khoa học, nghiên cứu đã lựa chọn được 26 bài tập sử dụng trọng lượng cơ thể ứng dụng để phát triển thể lực cho nữ sinh viên (NuSV) học môn điền kinh tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng (Tr.ĐHNN-ĐHĐN). Kết quả nghiên cứu cho thấy thể lực của các khách thể nghiên cứu có sự tăng trưởng rõ với sự khác biệt $t_{\text{tính}} > t_{\text{bảng}}$ với ngưỡng xác suất $p < 0.05$.

Từ khóa: Thể lực, nữ sinh viên, bài tập, Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng.

1. Mở đầu

Trong môi trường học đại học, việc phát triển thể lực cho sinh viên là một yếu tố quan trọng không chỉ ảnh hưởng đến sức khỏe mà còn đến hiệu suất học tập và sinh hoạt hàng ngày. Đặc biệt đối với nữ sinh viên, việc duy trì thể lực càng trở nên quan trọng hơn, bởi NuSV thường phải đối mặt với áp lực học tập, công việc và các hoạt động xã hội, đồng thời vẫn phải giữ gìn sức khỏe và sự linh hoạt của cơ thể. Trong số các phương pháp tăng cường thể lực, việc sử dụng bài tập với trọng lượng cơ thể là một phương pháp phổ biến được áp dụng rộng rãi. Tuy nhiên, sự lựa chọn các bài tập phù hợp và hiệu quả cho NuSV vẫn là một thách thức. Việc này đặt ra câu hỏi về tính an toàn, hiệu quả và tính linh hoạt của các bài tập sử dụng trọng lượng cơ thể đối với phụ nữ, đặc biệt là trong môi trường học tập cụ thể như môn Giáo dục Thể chất. Với nhận thức về vai trò quan trọng của việc duy trì và phát triển thể lực đối với sức khỏe và hiệu suất học tập của NuSV, nghiên cứu này nhằm mục đích khảo sát và đánh giá hiệu quả của việc sử dụng các bài tập sử dụng trọng lượng cơ thể trong việc phát triển thể lực cho NuSV học môn Giáo dục Thể chất tại Trường Đại học Ngoại Ngữ - Đại học Đà Nẵng. Nghiên cứu này có thể cung cấp thông tin quan trọng để tối ưu hóa chương trình tập luyện và nâng cao chất lượng cuộc sống và học tập môn học Giáo dục thể chất (GDTC) cho NuSV trong lĩnh vực này.

2. Nội dung

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Quá trình nghiên cứu sử dụng các phương pháp nghiên cứu: Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu; phương pháp quan sát sự phạm; phương pháp phỏng vấn; phương pháp kiểm tra sự phạm; phương pháp thực nghiệm sự phạm; phương pháp toán học thống kê.

2.2. Kết quả nghiên cứu

1. Thạc sĩ, Khoa Giáo dục Thể chất - Đại học Đà Nẵng

2.2.1. Lựa chọn một số bài tập sử dụng trọng lượng cơ thể nhằm phát triển thể lực chung cho nữ sinh viên học môn điền kinh tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng

Để lựa chọn một số bài tập sử dụng trọng lượng cơ thể nhằm phát triển thể lực cho NuSV học môn điền kinh tại Tr.ĐHNN-ĐHĐN, tiến hành các bước sau:

- Bước 1: Tổng hợp một số bài tập sử dụng trọng lượng cơ thể nhằm phát triển thể lực trong môn điền kinh của các tác giả trong và ngoài nước.

- Bước 2: Phỏng vấn lựa chọn một số bài tập sử dụng trọng lượng cơ thể nhằm phát triển thể lực chung cho NuSV học môn điền kinh tại Tr.ĐHNN-ĐHĐN.

Để có thể lựa chọn các bài tập, trước hết chúng tôi dựa trên các nguyên tắc huấn luyện, các cơ sở tâm sinh lý, mục đích, yêu cầu về huấn luyện thể lực chung. Trên cơ sở đó, bước đầu chúng tôi áp dụng các nguyên tắc nhằm lựa chọn các bài tập thể lực cụ thể như sau: Các bài tập phải phù hợp với lứa tuổi và đặc điểm của NuSV ở lứa tuổi 18 - 25; Các bài tập được lựa chọn phải lấy trọng tâm là việc phát triển thể lực; Các bài tập được lựa chọn phải phù hợp với trình độ và đặc điểm tâm sinh lý của đối tượng nghiên cứu.

Tiến hành phỏng vấn bằng phiếu hỏi tới 20 chuyên gia, huấn luyện viên, giảng viên có thâm niên công tác lâu năm và có kinh nghiệm. Kết quả thu được trình bày ở bảng 1:

Bảng 1. Kết quả phỏng vấn lựa chọn một số bài tập phát triển thể lực cho nữ sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng (n=20)

TT	Bài tập	Đồng ý	Tỷ lệ %	Không đồng ý	Tỷ lệ %
1	Gập lưng nằm sấp, hai tay sau đầu	17	85	3	15
2	Gập bụng nằm ngửa, hai tay sau gáy	18	90	2	10
3	Nằm sấp chống thấp tay (Plank)	19	95	1	5
4	Nằm ngửa nâng người vặn mình (Russian twist)	15	75	5	25
5	Chạy tốc độ cao 4 x 10m	19	95	1	5
6	Chạy biến tốc từ chậm đến nhanh	15	75	5	25
7	Chạy theo tín hiệu, bật cao.	17	85	3	15
8	Chạy 30m xuất phát cao	14	70	6	30
9	Chạy 60m xuất phát cao	18	90	2	10
10	Chạy tiến - lùi theo tín hiệu	20	100	0	0
11	Chạy hình chữ T	18	90	2	10

LỰA CHỌN BÀI TẬP SỬ DỤNG TRỌNG LƯỢNG CƠ THỂ NHẪM PHÁT TRIỂN...

12	Chạy ziczac qua chướng ngại vật 30m	17	85	3	15
13	Chạy 30m (9-3-6-3-9)	19	95	1	5
14	Chạy 400m	12	60	8	40
15	Chạy tùy sức 5 phút	18	90	2	10
16	Chạy cây thông 92m	19	95	1	5
17	Chạy con thoi 9m x 6	20	100	0	0
18	Chạy biến tốc 100m x 4	16	80	4	20
19	Gánh tạ 1RM đứng lên ngồi xuống	12	60	8	40
20	Bật xa 3 bước liên tục	17	85	3	15
21	Bật nhảy hố cát	18	90	2	10
22	Bật nhảy đôi chân ở bục	15	75	5	25
23	Bật nhảy cóc	17	85	3	15
24	Nhảy dây tốc độ hai chân	13	65	7	35
25	Đứng chân trước chân sau, bật nhảy liên tục, tăng dần biên độ	18	90	2	10
26	Bật một chân, hai chân tốc độ trên bục có độ cao hợp lí	19	95	1	5
27	Bật cao có đà (cm)	17	85	3	15
28	Bật cao tại chỗ (cm)	20	100	0	0
29	Bật bục tại chỗ 60 -90s	15	75	5	25
30	Bật cao hai chân liên tục	12	60	8	40
31	Đứng lên ngồi xuống 50 lần	19	95	1	5
32	Bóp lực kế tay nghịch	12	60	8	40
33	Bóp lực kế tay thuận	13	65	7	35

Kết quả bảng 1 cho thấy, các bài tập bị loại bao gồm các bài tập có tổng ý kiến tán thành nhỏ hơn 70% tổng ý kiến trả lời phỏng vấn (7 bài tập) bao gồm: Chạy 30m xuất phát cao, Chạy 400m; Gánh tạ 1RM đứng lên ngồi xuống, Nhảy dây tốc độ hai chân, Gánh tạ 1RM đứng lên ngồi xuống bật bục tại chỗ 60 - 90s; Bóp lực kế tay nghịch; Bóp lực kế tay thuận. Nghiên cứu chỉ lựa chọn những bài tập nhận được từ 75% ý kiến tán thành trở lên. Như vậy, qua phỏng vấn, nghiên cứu lựa chọn được 26 bài tập nhằm phát triển thể lực cho NuSV học môn điền kinh tại Tr.ĐHNN-ĐHĐN.

2.2.2. Ứng dụng bài tập phát triển thể lực cho nữ sinh viên học môn điền kinh tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng

2.2.2.1. Tổ chức thực nghiệm

Phương pháp thực nghiệm: Phương pháp thực nghiệm so sánh song song.

Thời gian thực nghiệm: Tiến hành trong học kỳ 1, năm học 2023-2024, từ tháng 10/2023 đến tháng 01/2024: với 30 tiết học chính khóa và 60 tiết học ngoại khóa.

Đối tượng thực nghiệm: gồm 100 nữ sinh khóa 23 Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng chia thành 02 nhóm:

- Nhóm thực nghiệm gồm 50 sinh viên thuộc lớp NN23-GDTC1-39. Nhóm thực nghiệm tập luyện theo hệ thống các bài tập phát triển thể lực cho nữ sinh viên đã lựa chọn và xây dựng của đề tài.

- Nhóm đối chứng gồm 50 sinh viên thuộc lớp NN23-GDTC1-40. Nhóm đối chứng tập luyện theo các bài tập cũ.

Nội dung thực nghiệm là các bài tập phát triển thể lực cho nữ sinh viên học môn điền kinh tại trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng mà nghiên cứu đã lựa chọn.

Địa điểm thực nghiệm: Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng.

2.2.2.2. Đánh giá hiệu quả các bài tập phát triển thể lực cho nữ sinh viên học môn điền kinh tại trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng

Để đánh giá hiệu quả ứng dụng các bài tập phát triển thể lực đã lựa chọn cho NuSV Tr.ĐHNN-ĐHĐN, chúng tôi sử dụng 04 test đã được nghiên cứu lựa chọn để kiểm tra, đánh giá trình độ thể lực cho NuSV Tr.ĐHNN-ĐHĐN.

2.2.2.2.1. Kết quả kiểm tra trước thực nghiệm

Trước thực nghiệm, nghiên cứu đã tiến hành kiểm tra trình độ thể lực của SV hai nhóm thực nghiệm và đối chứng bằng các test đánh giá thể lực. Kết quả kiểm tra thể lực cho các khách thể nghiên cứu được trình bày tại bảng 2.

Bảng 2. So sánh trình độ thể lực của nhóm thực nghiệm và đối chứng thời điểm trước thực nghiệm

TT	Thông số toán thống kê Test	$\bar{X}_A \pm \delta$ (nhóm ĐC) (n=50)	$\bar{X}_B \pm \delta$ (nhóm TN) (n=50)	$t_{\text{tính}}$	P
1	Bật cao tại chỗ (cm)	26.79 ± 1.47	26.12 ± 1.32	2.07	>0.05
2	Bật cao có đà (cm)	35.11 ± 1.53	34.87 ± 1.61	0.64	>0.05
3	Chạy cây thông 92m (giây)	27.09 ± 0.13	26.75 ± 0.43	4.45	>0.05
4	Chạy 30m (9-3-6-3-9) (giây)	10.73 ± 0.37	10.13 ± 0.53	5.33	>0.05

Kết quả bảng 2 cho thấy: trước thực nghiệm, ở 4 test của nhóm thực nghiệm và đối chứng đều thu được $t_{\text{tính}} < t_{\text{bảng}}$ ở ngưỡng xác suất $P > 0.05$, có nghĩa sự khác biệt kết quả kiểm tra trình độ thể lực của nhóm đối chứng và thực nghiệm không có ý nghĩa thống kê ở ngưỡng xác suất $P > 0.05$ hay nói cách khác, trước thực nghiệm, trình độ thể lực của 2

nhóm đối chứng và thực nghiệm là tương đương nhau.

2.2.2.2.2. Kết quả kiểm tra sau thực nghiệm

Sau 1 kỳ học với 30 tiết học nội khóa và 60 tiết học ngoại khóa, nghiên cứu tiến hành kiểm tra trình độ thể lực của 2 nhóm đối chứng và thực nghiệm bằng 04 test như ở trước thực nghiệm, sau đó tính nhịp tăng trưởng và so sánh 2 số trung bình quan sát trên cơ sở kết quả lập test. Kết quả được trình bày ở bảng 3 và bảng 4.

Bảng 3. So sánh kết quả kiểm tra trình độ thể lực của 2 nhóm thực nghiệm và đối chứng sau thực nghiệm

TT	Thông số toán thống kê Test	$\bar{X}_A \pm \delta$ (nhóm ĐC) (n=50)	$\bar{X}_B \pm \delta$ (nhóm TN) (n=50)	$t_{tính}$	P
1	Bật cao tại chỗ (cm)	27.54 ± 1.47	30.97 ± 2.53	8.44	<0.05
2	Bật cao có đà (cm)	36.94 ± 1.42	38.13 ± 1.58	8.66	<0.05
3	Chạy cây thông 92m (giây)	26.84 ± 0.82	25.08 ± 0.99	6.55	<0.05
4	Chạy 30m (9-3-6-3-9) (giây)	10.32 ± 0.58	9.05 ± 0.75	6.17	<0.05

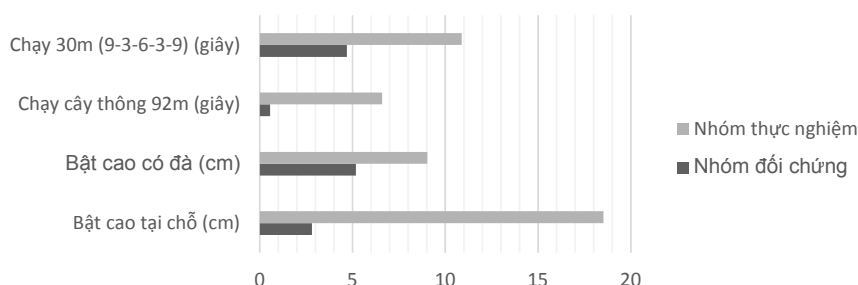
Kết quả bảng 3 cho thấy: sau 1 kỳ học học nội khóa với 15 tuần học (02 tiết/tuần) và 60 tiết học ngoại khóa được chia đều trong năm học 2023-2024, ở cả 4 test đánh giá, trình độ thể lực của NuSV Tr.ĐHNN-ĐHĐN đều thu được $t_{tính} > t_{bảng}$ ở ngưỡng xác suất $P < 0.05$; hay nói cách khác, sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ở ngưỡng xác suất $P < 0.05$ Như vậy, trình độ thể lực của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng đã có sự khác biệt rõ rệt sau 1 học kỳ học thực nghiệm. Đề tài tiến hành tính nhịp độ tăng trưởng (W) của các chỉ số giữa 2 nhóm. Kết quả được trình bày ở bảng 4.

Bảng 4. So sánh nhịp độ tăng trưởng trình độ thể lực của hai nhóm đối chứng và thực nghiệm sau thực nghiệm

TT	Thông số kiểm tra	Nhóm Đối chứng (Trước)	Nhóm Thực nghiệm (Trước)	Nhóm Đối chứng (Sau)	Nhóm Thực nghiệm (Sau)	Tỷ lệ tăng trưởng (%) Đối chứng	Tỷ lệ tăng trưởng (%) Thực nghiệm	Chênh lệch	$t_{tính}$	P
1	Bật cao tại chỗ (cm)	26.79 ± 1.47	26.12 ± 1.32	27.54 ± 1.47	30.97 ± 2.53	2.81	18.53	15.72	8.44	<0.05
2	Bật cao có đà (cm)	35.11 ± 1.53	34.87 ± 1.61	36.94 ± 1.42	38.13 ± 1.58	5.18	9.03	3.85	8.66	<0.05

3	Chạy cây thông 92m (giây)	27.09 ± 0.13	26.75 ± 0.43	26.84 ± 0.82	25.08 ± 0.99	-0.55	-6.60	-6.05	6.55	<0.05
4	Chạy 30m (9- 3-6-3-9) (giây)	10.73 ± 0.37	10.13 ± 0.53	10.32 ± 0.58	9.05 ± 0.75	-4.69	-10.88	-6.19	6.17	<0.05

Kết quả bảng 4 cho thấy: Sau 1 kỳ học thực nghiệm gồm 60 tiết học chính khóa và 60 tiết học ngoại khóa, cả 2 nhóm đều có nhịp độ tăng trưởng trình độ thể lực tốt. Tuy nhiên nhóm thực nghiệm có nhịp độ tăng trưởng cao hơn so với nhóm đối chứng từ 3.85 - 15.72%. Có thể thấy rõ mức độ tăng trưởng các chỉ số của 2 nhóm đối chứng và thực nghiệm qua biểu đồ 1.



Biểu đồ 1. Nhịp tăng trưởng trình độ thể lực của nhóm đối chứng và thực nghiệm sau 1 học kỳ học thực nghiệm

Như vậy, sau 1 kỳ học thực nghiệm ứng dụng các bài tập sử dụng trọng lượng cơ thể nhằm phát triển thể lực cho NuSV học môn điền kinh tại Tr.ĐHNN-ĐHĐN của nghiên cứu lựa chọn, trình độ thể lực của nhóm thực nghiệm đã tốt hơn nhóm đối chứng, chứng tỏ các bài tập lựa chọn của đề tài đã có hiệu quả cao trên đối tượng nghiên cứu.

3. Kết luận

Nghiên cứu đã lựa chọn được 26 phát triển thể lực cho nữ sinh viên học môn học môn điền kinh tại Tr.ĐHNN-ĐHĐ, đảm bảo đủ cơ sở khoa học, phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường để đưa vào quá trình giảng dạy nhằm nâng cao thể lực cho nữ SV. Các bài tập lựa chọn được đưa vào ứng dụng trong quá giảng dạy 30 tiết cho NuSV học môn điền kinh tại Tr.ĐHNN-ĐHĐN đã có hiệu quả cao hơn hẳn các bài tập cũ thường được sử dụng tại trường trong việc nâng cao trình độ thể lực cho nữ SV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Hữu Lực và cộng sự (2020), “Nghiên cứu xây dựng hệ thống bài tập phát triển thể lực cho nam sinh viên đại học Đà Nẵng”, *Đề tài NCKH cấp Đại học Đà Nẵng*.
- [2] Nguyễn Hữu Lực và cộng sự (2022), “Nghiên cứu lựa chọn và ứng dụng bài tập phát triển thể lực chung cho nữ sinh viên năm thứ nhất hệ chính quy trường đại học Phạm Văn Đồng”, *Đề tài NCKH cấp cơ sở*.
- [3] Lưu Quang Hiệp, Vũ Đức Thu (1989), *Nghiên cứu về sự phát triển thể chất sinh viên các trường Đại học*, NXB TĐTT Hà Nội.
- [4] Novicop A.D - Matveep L.P (1990), *Lí luận và phương pháp GDTC*, Dịch: Phạm Trọng Thanh, Lê Văn Lắm, NXB TĐTT, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Đức Văn (2001), *Phương pháp thống kê trong thể dục thể thao*, NXB TĐTT, Hà Nội.
- [6] Nguyễn Thế Truyền, Nguyễn Kim Minh, Trần Quốc Tuấn (2002), *Tiêu chuẩn đánh giá thể lực chuyên môn và kỹ thuật trong tuyển chọn và HLTT*, NXB TĐTT, Hà Nội.
- [7] Trần Duy Hòa và cộng sự (2017), *Lí luận và phương pháp huấn luyện thể thao*, NXB Thông tin và Truyền thông.
- [8] Nguyễn Thanh Tùng (2017), *Các bài tập bổ trợ chuyên môn trong giảng dạy - huấn luyện các môn chạy nhảy*, NXB Thông tin và Truyền thông.

CHOOSING EXERCISES USING BODY WEIGHT TO DEVELOP PHYSICAL FITNESS FOR FEMALE STUDENTS IN ATHLETICS LESSONS AT UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGE STUDIES - THE UNIVERSITY OF DANANG

NGUYEN HUU LUC, NGUYEN NGOC QUYNH DUNG

Faculty of Physical Education - University of Danang

Abstract: By using scientific research methods, the project has selected 26 exercises using body weight to develop physical strength for female students in athletics lessons at University of Foreign Language Studies - The University of Danang. The research results showed that the physical fitness of the research subjects had a clear increase with a difference of $t_{\text{tinh}} > t_{\text{bảng}}$ and with a probability threshold of $p < 0.05$.

Keywords: Physical fitness, female students, exercises, University of Foreign Languages Studies, University of Danang.

TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHỞI NGHIỆP Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

Bùi Tá Thanh¹

Tóm tắt: Khởi nghiệp đổi mới sáng tạo đang là xu thế phát triển mạnh mẽ trong thế hệ trẻ trên toàn thế giới, trong đó có Việt Nam. Trường đại học khởi nghiệp được xem là mắc xích quan trọng trong quá trình hình thành và phát triển hệ sinh thái này. Nghiên cứu thực tiễn các trường đại học ở Việt Nam cho thấy, trong những năm gần đây các cơ sở giáo dục đại học bắt đầu quan tâm, tham gia ngày càng sâu rộng, xây dựng vai trò tiên phong trong thúc đẩy khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo thông qua đào tạo nguồn nhân lực, thúc đẩy tiến bộ khoa học kỹ thuật và chuyển giao công nghệ. Tuy nhiên, vấn đề còn khá mới mẻ, quá trình triển khai còn nhiều vấn đề nổi cộm, để tạo bước đột phá trong các cơ sở giáo dục đại học, bài viết đưa ra một số đề xuất hình thành và phát triển trường đại học khởi nghiệp: lãnh đạo các cơ sở giáo dục đại học cần có sự tác động mang tính chiến lược, cấu trúc tổ chức và hạ tầng; đổi mới chương trình đào tạo; xây dựng nhân sự phục vụ sinh thái khởi nghiệp; xây dựng cơ sở vật chất phục vụ ý tưởng khởi nghiệp; hình thành và đẩy mạnh hoạt động trung tâm hỗ trợ kết nối khởi nghiệp.

Từ khóa: Khởi nghiệp, giáo dục khởi nghiệp, trường đại học khởi nghiệp.

1. Mở đầu

Vấn đề khởi nghiệp, giáo dục khởi nghiệp, khởi nghiệp đổi mới sáng tạo đang được xã hội đặc biệt quan tâm, nó đang trở thành một xu hướng tất yếu đối với sự phát triển bền vững ở nhiều quốc gia trong đó có Việt Nam. Để tạo ra một thể hệ các nhà khởi nghiệp mang lại hiệu quả cho sự phát triển xã hội, tạo sự tăng trưởng nhanh, bền vững thì vai trò của các trường đại học vô cùng lớn. Ngoài chức năng truyền thống là đào tạo con người, các trường đại học ngày càng trở nên quan trọng trong hoạt động nghiên cứu khoa học, hợp tác với doanh nghiệp để phát triển, ứng dụng và chuyển giao công nghệ. Các trường đại học trở thành vườn ươm cho những ý tưởng sáng tạo trong các dự án khởi nghiệp.

Chúng ta đang bước vào thời kỳ kỷ nguyên số, thời kỳ mà sự thay đổi mọi mặt của đời sống xã hội diễn ra nhanh chóng, những tác động của nó trực tiếp dẫn đến sự biến đổi trong quá trình thực hiện chương trình đào tạo của các trường đại học, những hạn hẹp được bộc lộ trở thành thách thức lớn, đồng thời, mở ra nhiều cơ hội, xu hướng mới. Ở Việt Nam, trường đại học khởi nghiệp còn khá mới, nhưng đó là một trong những xu hướng giúp các trường đại học thích ứng với tình hình mới. Nếu các chương trình đào tạo khởi nghiệp được xây dựng và triển khai sớm trong các trường đại học, sinh viên được đào tạo kiến thức, tinh thần khởi nghiệp, kỹ năng khởi nghiệp thì sẽ dẫn đến sự thành công hơn trong các dự án khởi nghiệp, những ý tưởng khởi nghiệp sẽ trở thành những mô hình doanh nghiệp thành công trong hiện thực mà một số quốc gia có hệ sinh thái khởi nghiệp phát triển đã từng làm, như Mỹ, Israel, Nhật Bản, Hàn Quốc..., họ có “80 - 85% doanh nghiệp khởi nghiệp đổi mới sáng tạo xuất phát từ trường đại học” [01]. Trong khi đó, “trên 90% doanh nghiệp khởi nghiệp đổi mới sáng tạo ở Việt Nam được thành lập bên ngoài khu vực

1. Thạc sĩ, Trường Đại học Văn Lang

trường đại học” [1]. Thực tế đó đang đặt ra những thách thức và cơ hội đối với các trường đại học ở Việt Nam khi tham gia vào hệ sinh thái khởi nghiệp quốc gia.

2. Nội dung

2.1. Trường đại học khởi nghiệp

Thế giới đang bước qua những thập niên đầu của thế kỉ XXI, suốt chiều dài phát triển của lịch sử, nền giáo dục trên thế giới cũng như ở Việt Nam đã có những bước chuyển mình mạnh mẽ về mọi mặt. Bên cạnh những chức năng quan trọng của các trường đại học gần như không thể thay thế được, đó là nơi đào tạo, giáo dục nguồn nhân lực, là nơi cấp bằng, là hệ quy chiếu để được xã hội thừa nhận về chuyên môn nghề nghiệp, thì ngày nay, các trường đại học không thể giới hạn mình trong các chức năng đó, không dừng lại ở việc tìm kiếm những tri thức mới mà còn đưa những tri thức đó vào đời sống, đóng góp vào các giải pháp thiết yếu, hiệu quả để giải quyết các vấn đề do thực tiễn đặt ra, tham gia vào hệ sinh thái đổi mới sáng tạo, khởi nghiệp cho sinh viên, tạo một môi trường đại học khởi nghiệp là một hướng đi mới mẻ, sống động, đóng góp xây dựng một nền giáo dục kiến tạo.

Thực tiễn cho thấy, với sự phát triển của công nghệ, chúng ta có vô vàng cơ hội tự học tập những kiến thức cần thiết để có thể làm việc, hoạt động trong một lĩnh vực nào đó mà không nhất thiết phải bước chân vào đại học. Điều đó cũng có nghĩa, đại học không còn là con đường duy nhất mang lại sự thành công của mỗi cá nhân, sự đa dạng trong con đường phát triển và thành công của mỗi cá nhân đã minh chứng cho thực tiễn đầy năng động này. Chúng ta càng không thể giữ nguyên quan điểm, học tập tri thức chỉ đóng khung trong khuôn khổ ở một giai đoạn nhất định, hay một lĩnh vực nhất định mà cần phải liên tục được cập nhật những tri thức mới để giải quyết vấn đề thực tiễn và điều đó thể hiện rõ tinh thần học tập suốt đời.

Nghị quyết “*Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*” được thông qua tại Hội nghị Trung ương 8 (Khóa XI) đặt ra những yêu cầu tạo chuyển biến căn bản, mạnh mẽ về chất lượng, hiệu quả giáo dục và đào tạo. Một trong những mục tiêu tổng quát của Nghị quyết là xác định: “*giáo dục con người Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân*”. Có thể nói, chưa bao giờ công cuộc cải cách giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng ở Việt Nam trở nên mạnh mẽ, quyết liệt đến như vậy, các trường đại học đang nỗ lực chuyển từ mô hình “trường đại học truyền thống” sang mô hình “trường đại học hiện đại” mà ở đó, thay vì người học thụ động tiếp nhận kiến thức một chiều từ nhà trường thì nay người học tham gia lên kế hoạch, giải quyết vấn đề thực tiễn, thầy giáo từ cung cấp kiến thức sang chỉ đường, hướng dẫn để người học thực hiện...

Khởi nghiệp hay giáo dục khởi nghiệp không còn là khái niệm quá mới mẻ đối với hệ thống giáo dục trên thế giới, thuật ngữ này xuất phát điểm đầu tiên của nó cũng bắt đầu từ môi trường đại học, khóa học khởi nghiệp đầu tiên được tổ chức bởi Giáo sư Myles Mace tại Trường Kinh doanh Harvard vào năm 1947, như một giải pháp trả lời cho tiếng gọi của thực tiễn, các chương trình giáo dục và đào tạo khởi nghiệp trong các trường đại học ở Mỹ cũng như quy mô toàn cầu phát triển là lan rộng nhanh chóng ngay sau đó.

Nhận thấy đây là xu thế mới, con đường mới, mở ra cơ hội mới nên các trường đại học trên thế giới chuyển dần sang mô hình trường “đại học khởi nghiệp” (entrepreneurial

university) hay “đại học khởi nghiệp sáng tạo” (innovation and entrepreneurial university), mô hình cũng như định nghĩa về đại học khởi nghiệp được các nhà nghiên cứu tiến hành song song với sự chuyển biến tích cực này, và trong số đó, có thể thấy nghiên cứu tiêu biểu nhất được Burton Clark công bố lần đầu tiên vào năm 1998, ông định nghĩa đại học khởi nghiệp là một trường đại học phải “đứng trên đôi chân của chính mình nhằm thích nghi theo cách của họ với một thế giới cực kỳ phức tạp và khó dự đoán” [2]. Ngày nay, nhiều học giả mô tả các trường đại học khởi nghiệp như các trường hợp tiêu biểu cho “thành công”, “tự chủ”, “thích ứng” ...

Ở Việt Nam, hoạt động khởi nghiệp đổi mới sáng tạo đã bước đầu được quan tâm tại nhiều trường đại học, đặc biệt là những cơ sở đào tạo lớn, uy tín. Mỗi trường đại học tùy vào đặc thù đào tạo của mình đã ít nhiều định hình mô hình hệ sinh thái khởi nghiệp phù hợp để đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên. Báo cáo những kết quả đạt được khi thực hiện đề án “Hỗ trợ học sinh, sinh viên khởi nghiệp đến năm 2025” (Đề án 1665) sau 4 năm triển khai, Thứ trưởng Bộ GD-ĐT Ngô Thị Minh cho biết “sau 4 năm thực hiện Đề án tỷ lệ các cơ sở giáo dục đại học đưa khởi nghiệp thành môn học bắt buộc hoặc tự chọn, tăng từ 30% cuối năm 2020 lên 33% cơ sở đào tạo vào cuối năm 2021, với tối thiểu 1 tín chỉ/môn học. 75% cơ sở đào tạo đã tổ chức được các hoạt động đào tạo ngắn hạn cho sinh viên thông qua các lớp kỹ năng khởi nghiệp. 100% các cơ sở đào tạo đa xây dựng các chương trình truyền cảm hứng khởi nghiệp cho sinh viên thông qua các diễn đàn, tuần sinh hoạt công dân đầu khóa” [3].

Tại Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh, từ năm 2017 đã mở chuyên ngành Quản trị khởi nghiệp - thuộc khoa Quản trị. Đây được xem là hướng đi mới đáp ứng nhu cầu thực tiễn, xu hướng khởi nghiệp của các bạn trẻ. Theo đó, sinh viên ngành Quản trị khởi nghiệp sẽ được trang bị các kiến thức, kỹ năng liên quan đến hoạt động khởi nghiệp, đổi mới hoạt động kinh doanh, đào tạo các cử nhân có năng lực khởi sự, phát triển, và quản trị các dự án kinh doanh. Kiến thức của quản trị khởi nghiệp có nhiều khác biệt với các kiến thức của chuyên ngành quản trị nói chung, ngoài có hiểu biết một cách cơ bản các kiến thức về kinh tế, chính trị, pháp luật thì sinh viên còn được trang bị kiến thức để có thể phân tích vai trò và bản chất của khởi nghiệp kinh doanh, phân tích và đúc kết các đặc trưng của một nhà khởi nghiệp; áp dụng được các cách thức tìm kiếm, nhận dạng ý tưởng khởi nghiệp; thực hành được các công cụ giải quyết vấn đề, nhận dạng cơ hội thị trường; phân tích được các điều luật, căn cứ pháp lý, đạo đức và trách nhiệm xã hội liên quan đến xây dựng và phát triển doanh nghiệp; phân tích, tổng hợp được quá trình chuyển hóa từ ý tưởng khởi nghiệp sang mô hình kinh doanh; áp dụng, thiết kế được các kế hoạch kinh doanh; hiểu và áp dụng được các kiến thức cơ bản của Marketing, thương mại điện tử, tài chính, kế toán, vận hành, nhân sự và phân tích được ưu nhược điểm của các hình thức huy động vốn cho doanh nghiệp khởi nghiệp và xây dựng được kế hoạch huy động... Tất cả những yếu tố này đều được hình thành thông qua học tập từ các chương trình đào tạo khởi nghiệp và từ các trải nghiệm trong thực tiễn.

Tại trường đại học Nguyễn Tất Thành Trung Tâm Sáng tạo và Ươm tạo khởi nghiệp thành lập năm 2016 với chức năng lan truyền cảm hứng sáng tạo, đào tạo nâng cao tinh thần doanh nhân và kỹ năng khởi nghiệp đổi mới sáng tạo, tổ chức sự kiện khởi nghiệp và ươm tạo ý tưởng khởi nghiệp của sinh viên và giảng viên, kết nối đối tác xây dựng hệ sinh

thái khởi nghiệp đổi mới sáng tạo cho trường và các địa phương. Lĩnh vực hoạt động chính của trung tâm là: đào tạo, tập huấn; huấn luyện (Coaching); ươm tạo (Incubating); cố vấn khởi nghiệp (Mentoring); đầu tư vốn hạt giống; kết nối đối tác, doanh nghiệp; mạng lưới cố vấn khởi nghiệp; xây dựng hệ sinh thái khởi nghiệp đổi mới sáng tạo cho trường, địa phương... với sự nỗ lực của đội ngũ, trung tâm đã đạt được những thành tựu đáng khích lệ như: Ươm tạo dự án đạt Quán quân Khởi nghiệp 2019; Quán quân Khởi nghiệp Quốc gia 2020; Giải thưởng Đổi mới sáng tạo và Khởi nghiệp TP.HCM (I – Star) 2021; Chương trình Khởi nghiệp Quốc gia và VCCI tặng Danh hiệu Trường Đại học cống hiến tích cực cho hệ sinh thái khởi nghiệp năm 2021 [4].

Trong vài thập kỷ qua chúng ta thấy tầm quan trọng của khởi nghiệp sáng tạo, đặc biệt trong các lĩnh vực công nghệ, với khả năng tăng trưởng nhanh và tạo việc làm nhiều nhất. Trên thế giới, có một số startup khởi nghiệp thành công với những ý tưởng khởi nghiệp của mình, như Steve Jobs (Apple), Mark Zuckerberg (Facebook), Elon Musk (Tesla) hay Jack Ma (Alibaba)... đã trở thành biểu tượng của sự thành công trong việc biến ý tưởng khởi nghiệp thành mô hình doanh nghiệp trong hiện thực đối với rất nhiều sinh viên, họ muốn noi theo bằng cách bắt đầu khởi nghiệp, và tại Đại học Bách Khoa Hà Nội trung tâm đổi mới sáng tạo cũng ra đời tháng 3/2019 thể hiện quyết tâm của Trường Công nghệ thông tin và truyền thông trong thúc đẩy nghiên cứu khoa học, gắn nghiên cứu với thực tiễn, và tận dụng tối đa nguồn lực xã hội cho mục tiêu phát triển Trường. Một trong những nhiệm vụ của trung tâm là phối hợp với các phòng ban, đơn vị chức năng của Trường đại học bách khoa Hà Nội tư vấn, hỗ trợ cán bộ và sinh viên công nghệ thông tin trong việc tìm hiểu cơ hội khởi nghiệp sáng tạo đảm bảo quyền sở hữu trí tuệ, thành lập doanh nghiệp đổi mới sáng tạo (“spin-off”, và “startup”), trong kết nối với các chính sách của Trường và quy định của pháp luật vừa có cơ hội nhanh chóng đưa được các sản phẩm nghiên cứu khoa học đến tới thị trường.

Mô hình trung tâm ITP của Đại học quốc gia TP.HCM đặt mục tiêu xây dựng hệ sinh thái khởi nghiệp đổi mới sáng tạo năng động, là nơi tập trung của 100 doanh nghiệp, 2000 lao động trí thức, nơi thực tập của 2000 sinh viên/năm và là điểm kết nối giữa Khu đô thị sáng tạo của TP.HCM [05]. Mới gần đây, tại Trường đại học Bách Khoa Thành Phố Hồ Chí Minh tổ chức cuộc thi khởi nghiệp đổi mới sáng tạo Bach Khoa Innovation 2022 (BKI2022) với mục tiêu “Hội nhập – Sáng tạo – Khởi nghiệp” là sân chơi thường niên lớn nhất nhằm hỗ trợ khởi nghiệp đổi mới sáng tạo trong tầng lớp thanh thiếu niên của địa bàn toàn Thành phố Hồ Chí Minh và các vùng lân cận do trường đại học Bách Khoa Thành phố Hồ Chí Minh phối hợp với Sở Khoa học & công nghệ TP.HCM, cùng các doanh nghiệp và đoàn thể, các tổ chức chính trị – xã hội tổ chức, với các ý tưởng và cải tiến sáng tạo từ các bạn trẻ năng động và nhiệt huyết. Đồng thời, đây là dịp quảng bá hình ảnh hệ sinh thái khởi nghiệp của Việt Nam, sẵn sàng chào đón sự hợp tác cùng phát triển khoa học công nghệ, thúc đẩy đổi mới sáng tạo từ các đối tác trong và ngoài nước [6].

Với những nỗ lực đó, “năm 2021, Việt Nam xếp thứ 44/132 quốc gia và nền kinh tế về đổi mới sáng tạo toàn cầu, tiếp tục giữ vị trí đứng đầu trong 34 quốc gia có thu nhập trung bình thấp. Hiện có hơn 1.000 tổ chức có năng lực hỗ trợ khởi nghiệp, 100% các cơ sở đào tạo có kế hoạch hỗ trợ học sinh, sinh viên khởi nghiệp” [7].

2.2. Một số đề xuất hình thành và phát triển trường đại học khởi nghiệp ở Việt Nam hiện nay

Lãnh đạo các trường đại học cần có sự tác động mang tính chiến lược, cấu trúc tổ chức và hạ tầng.

Xây dựng sinh thái khởi nghiệp trong các trường đại học cần phải có sự thống nhất xuyên suốt trong hoạt động của nhà trường. Có nhiều chủ thể tham gia trong việc thực hiện hệ sinh thái này, và mỗi chủ thể có vị trí, vai trò khác nhau, tuy nhiên, xuất phát điểm luôn bắt đầu từ cấp lãnh đạo. Nếu không có sự thống nhất từ phía lãnh đạo thì hoạt động khởi nghiệp trong trường không nhất quán, không đáp ứng thực tế và chắc chắn sẽ gặp nhiều khó khăn khi triển khai thực hiện. Sự tác động mang tính chiến lược, cấu trúc tổ chức và hạ tầng này nhằm xây dựng mô hình tổng thể triển khai bao gồm: chương trình đào tạo, nhân sự, hạ tầng,...

Đổi mới chương trình đào tạo.

Yếu tố quan trọng nhất dẫn đến thành công của bất kỳ mục tiêu giáo dục nào cũng đều bắt đầu từ chương trình đào tạo, nó đóng vai trò trọng yếu để đạt được mục tiêu. Đổi mới chương trình đào tạo theo hướng tiếp cận khởi nghiệp và nghề nghiệp thực tiễn đang là vấn đề thực sự cần thiết.

Ở Việt Nam, nhìn từ góc độ khởi nghiệp, chương trình đào tạo các trường còn thiếu cụ thể, thiếu sự thống nhất về nội dung và tính đồng bộ trong chương trình đào tạo, hầu hết các chương trình đào tạo kỹ năng khởi nghiệp hiện nay chủ yếu dưới dạng phong trào, bề nổi và còn nhiều hạn chế về chất lượng, hiệu quả thực tiễn, sự thiếu hụt một chương trình đào tạo đồng bộ về khởi nghiệp là rõ. Cũng chính vì thế, sau khi ra trường nhiều sinh viên vẫn còn rất mơ hồ và thiếu hụt các kiến thức căn bản về quản trị doanh nghiệp cũng như các kỹ năng mềm quan trọng khác để phát triển, rất khó hiện thực hóa những ý tưởng khởi nghiệp của mình. Việc cần thiết, cấp bách là xây dựng chương trình đào tạo một cách hệ thống, xuyên suốt các kiến thức, kỹ năng tư duy, thái độ, chuẩn hóa chuẩn đầu ra.

Đổi mới chương trình đào tạo các trường nên tích hợp nhiều phương pháp giáo dục khác nhau như mô hình doanh nghiệp và các hoạt động kinh doanh, cung cấp thêm nhiều môn học cần thiết cho khởi nghiệp như quản lý sở hữu trí tuệ, quản trị đổi mới sáng tạo, khởi sự doanh nghiệp... các môn học này không chỉ được dạy ở các trường khởi nghiệp mà phải được nhân rộng, đưa vào các khối ngành khác.

Xây dựng nhân sự phục vụ sinh thái khởi nghiệp.

Hoạt động khởi nghiệp đổi mới sáng tạo tại các trường đại học đã sôi động hơn trong thời gian gần đây và có những thành tựu nhất định. Bước đầu các trường đại học đã bố trí cán bộ, giảng viên hỗ trợ các hoạt động khởi nghiệp của sinh viên, tuy nhiên, đa phần cán bộ quản lý kiêm nhiệm nhiều công việc khác nhau, chưa được tập huấn chuyên sâu về công tác quản trị hỗ trợ sinh thái khởi nghiệp, thiết nghĩ, đây là giai đoạn cần nhiều sự đầu tư về chiều sâu cho đội ngũ này và tách biệt các đầu mối công việc để hoạt động có hiệu quả hơn, nếu không như vậy thì vấn đề nhân sự trở thành “nút chai” hạn chế sự phát triển sinh thái khởi nghiệp.

Về phía giảng viên, các trường cần tăng cường đào tạo, bồi dưỡng về kỹ năng, chuyên môn, nghiệp vụ nhằm nâng cao năng lực cho giảng viên đủ điều kiện thực hiện

mục tiêu giáo dục khởi nghiệp, xây dựng thái độ khởi nghiệp, giúp sinh viên cảm thụ hành vi khởi nghiệp, xây dựng động lực phát triển nghề nghiệp, bồi dưỡng tố chất nhà doanh nghiệp... Tất cả các mục tiêu này lồng ghép vào nội dung bài giảng.

Xây dựng cơ sở vật chất phục vụ ý tưởng khởi nghiệp.

Để đáp ứng nhiệm vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học, ngoài các yếu tố căn bản cần được bảo đảm như đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý, chương trình đào tạo thì cơ sở vật chất đóng một vai trò quan trọng để vận hành toàn bộ hệ thống, nó ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả công tác đào tạo và nghiên cứu khoa học trong các cơ sở giáo dục đại học. Một trong những rào cản lớn ở hầu hết các trường đại học hiện nay là cơ sở vật chất chưa phù hợp với quá trình giảng dạy, nghiên cứu theo hướng khởi nghiệp, nó trở thành rào cản lớn khi phải dựa trên hạ tầng này để thiết kế chương trình đào tạo, nghiên cứu đối với sinh viên, cũng chính vì vậy hầu hết các bài giảng của giảng viên thiên về phần lý thuyết, thiếu tính ứng dụng thực tiễn, giảng viên chủ yếu chia sẻ chương trình khởi nghiệp thuần túy, chưa mạnh dạn trong định hướng mô hình phù hợp để biến ý tưởng của sinh viên thành hiện thực. Tránh được sự thiếu hụt về cơ sở vật chất sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu khoa học theo định hướng khởi nghiệp.

Hình thành và đẩy mạnh hoạt động trung tâm hỗ trợ kết nối khởi nghiệp.

Các trung tâm hỗ trợ kết nối khởi nghiệp được hình thành trong hệ sinh thái khởi nghiệp tại các trường đại học, “theo thống kê, đến nay đã có 50% các trường đã thành lập được các câu lạc bộ khởi nghiệp thuộc các lĩnh vực ưu tiên dựa trên thế mạnh của các cơ sở đào tạo; 70 cơ sở đào tạo bố trí được không gian chung hỗ trợ khởi nghiệp dành cho học, sinh viên; có khoảng 45 cơ sở đào tạo đã thành lập được các trung tâm hỗ trợ sinh viên khởi nghiệp” [08]. Đây là nơi hoạt động tư vấn, hỗ trợ sinh viên khởi nghiệp, phối hợp với phòng ban, các khoa chuyên môn tham gia tổ chức các dịch vụ hỗ trợ cho sinh viên. Phối hợp, kết nối và tham gia tổ chức các hội nghị, hội thảo, diễn đàn, các cuộc giao lưu để giới thiệu các ý tưởng, dự án khởi nghiệp của sinh viên với nhà đầu tư...

Không dừng lại ở đó, trung tâm là cầu nối kết nối sinh viên với các doanh nghiệp, tạo nên mạng lưới liên kết chặt chẽ với doanh nghiệp để có thể tìm được các nguồn hỗ trợ, đầu tư cho các dự án khởi nghiệp, đồng thời cũng là đối tác chuyển giao công nghệ vào thực tế sản xuất. Thực tiễn cho thấy, các ý tưởng khởi nghiệp chỉ có thể thành công khi họ tạo được mối liên kết với các doanh nghiệp, và do đó, cần xây dựng mối quan hệ chặt chẽ với các doanh nghiệp, các tổ chức quốc tế, từ đó, tạo cơ hội cho sinh viên khởi nghiệp, nghiên cứu khoa học và ứng dụng các nghiên cứu ra thực tiễn nhằm khởi nghiệp thành công.

3. Kết luận

Trường đại học là nơi quy tụ đông đảo thế hệ trẻ, họ có hoài bão, khát vọng, sẵn sàng dâng thân để cống hiến cho xã hội, song, họ cần được đào tạo, hỗ trợ, định hướng thông qua quá trình học tập của mình để khởi sự. Sự thay đổi mang tính bước ngoặt, hướng đến xây dựng và phát triển đồng bộ chương trình đào tạo theo định hướng khởi nghiệp là xu thế tất yếu, nhằm giúp sinh viên ứng dụng kiến thức, kỹ năng đã học giải quyết vấn đề cụ thể của thực tiễn, tạo ra một thế hệ trẻ thành công trong các dự án khởi nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] <https://tphcm.chinhphu.vn/dai-hoc-khoi-nghiep-xu-the-cua-the-gioi-101231123184354325.htm> , ngày truy cập 22/06/2024.
- [2] Trường Đại học công nghệ Sài Gòn (2017), Kỹ yếu hội nghị Giáo dục trong thời đại cách mạng công nghiệp 4.0, nhận định – cơ hội – thách thức – nắm bắt, NXB Khoa học kỹ thuật, tr.264.
- [3] <https://www.qdnd.vn/giao-duc-khoa-hoc/cac-van-de/khoi-nghiep-doi-moi-sang-tao-phai-tu-giao-duc-689876>, ngày truy cập: 24/11/2023.
- [4] <https://khcn.ntt.edu.vn/trung-tam-uom-tao-va-sang-tao-khoi-nghiep/>, ngày truy cập: 18/12/2023.
- [5] Trường đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh, Kỹ yếu Hội thảo khoa học Khởi nghiệp đổi mới sáng tạo năm 2021 (ISSC2021), Nxb. ĐH Công nghiệp TP.HCM, tr.56.
- [6] <https://ssc.hcmut.edu.vn/tintuc/Bach-Khoa-Innovation-2022>, ngày truy cập: 22/06/2024.
- [7] <https://www.qdnd.vn/giao-duc-khoa-hoc/cac-van-de/khoi-nghiep-doi-moi-sang-tao-phai-tu-giao-duc-689876>, ngày truy cập: 19/12/2023.
- [8] <https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=7571>, ngày truy cập: 15/12/2023.

UNIVERSITY-BASED STARTUP INCUBATOR IN VIETNAM

BUI TA THANH

Van Lang University

Abstract: *Entrepreneurship and innovation are currently strong development trends among the younger generation worldwide, including in Vietnam. Entrepreneurial universities are considered crucial links in the formation and growth of this ecosystem. Recent practical research on universities in Vietnam shows that higher education institutions have started to pay more attention, participate more deeply, and establish a pioneering role in promoting entrepreneurship and innovation. This is achieved through training human resources, advancing scientific and technical progress, and transferring technology. However, this issue is still quite new, and the implementation process faces many significant challenges. To create breakthroughs in higher education institutions, the article proposes several suggestions for the formation and development of entrepreneurial universities: university leaders need to have strategic impacts, organizational structure, and infrastructure, innovate training programs, build personnel to support the entrepreneurial ecosystem, develop facilities to support entrepreneurial ideas, and establish and strengthen the activities of centers that support entrepreneurial connections.*

Keywords: *Startup, startup education, university-based startup.*

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG THIẾT KẾ BÀI TẬP PHÂN BẠC TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN CẤP TIỂU HỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC

Nguyễn Thị Thu Thủy¹

Tóm tắt: Phát triển năng lực thiết kế bài tập phân bậc trong dạy học phân hóa cho sinh viên sư phạm nói chung và sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học nói riêng là điều rất cần thiết trong giai đoạn hiện nay khi chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được thiết kế theo hướng phát triển năng lực người học. Trong một lớp học ở trường tiểu học hiện nay có nhiều đối tượng học sinh với trình độ nhận thức, nhu cầu và phong cách học tập khác nhau, điều này đòi hỏi người dạy phải linh hoạt vận dụng phương pháp, hình thức, kĩ thuật dạy học sao cho phù hợp với tất cả các đối tượng để đạt được mục tiêu đề ra, giúp các em hứng thú và tích cực tham gia học tập. Trên cơ sở nghiên cứu các vấn đề về cơ sở lí luận, nội dung chương trình môn Toán ở tiểu học và khảo sát thực trạng của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học hiện nay, bài viết đề xuất một số biện pháp rèn kĩ năng thiết kế bài tập phân bậc trong dạy học môn Toán cấp tiểu học cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học.

Từ khóa: Dạy học phân hóa, bài tập phân bậc, thiết kế, tiểu học, môn Toán.

1. Mở đầu

Để hình thành và phát triển năng lực của người học trong Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 [1], Bộ Giáo dục và Đào tạo (BGD&ĐT) đã đổi mới nội dung và phương pháp dạy học (DH), trong đó dạy học phân hóa (DHPH) là một trong những phương pháp được chú trọng. Với ý nghĩa đảm bảo cho việc thực hiện tốt các mục tiêu DH đối với tất cả các đối tượng học sinh (HS), đồng thời khuyến khích phát triển tối đa và tối ưu những khả năng của cá nhân HS trong quá trình học tập, thì trong DH môn Toán ở tiểu học (TH) việc tạo ra các dạng bài tập phân bậc (BTPB) nhằm phân hóa theo đối tượng HS là rất cần thiết. Tuy nhiên làm thế nào để có được các bài tập hay, hấp dẫn, vừa sức với các đối tượng HS trong lớp thì hiện nay rất ít sinh viên (SV) làm được. Thực tế, hầu hết sinh SV thiết kế BTPB chỉ dựa trên sự hiểu biết của bản thân, SV chưa được tiếp cận lí luận về phương pháp DHPH và trên thực tế khả năng chuyển tiếp các nội dung bài học thành các BTPB của SV còn gặp nhiều lúng túng, khó khăn do không hiểu rõ về các mức độ nhận thức của HS và nội dung chương trình môn Toán. Trong bài nghiên cứu này, chúng tôi muốn đề ra một số biện pháp để giúp SV ngành Giáo dục Tiểu học (GDTH) rèn luyện kĩ năng thiết kế BTPB trong DHPH môn Toán ở TH. Đây sẽ là nguồn tham khảo tốt cho giảng viên (GV) và SV ngành GDTH trong việc thực hiện đổi mới phương pháp DH nhằm đáp ứng thực hiện nhiệm vụ giảng dạy theo yêu cầu đổi mới chương trình GDPT mới trong giai đoạn hiện nay.

1. Thạc sĩ, Trường Đại học Quảng Nam

2. Nội dung

2.1. Bài tập phân bậc trong dạy học phân hóa

2.1.1. Khái niệm

2.1.1.1. Dạy học phân hóa

Theo Carol Ann Tomlinson (2017) [2], DHPH là quá trình đảm bảo rằng nội dung, cách giải quyết và sản phẩm của quá trình học tập phù hợp với mức độ sẵn sàng, sở thích và phong cách học của HS.

Theo Nguyễn Bá Kim (2002) [7], DHPH xuất phát từ sự biện chứng thống nhất và phân hóa, từ yêu cầu đảm bảo thực hiện tốt tất cả các mục đích DH, đồng thời khuyến khích phát triển tối đa và tối ưu những khả năng của từng cá nhân trên cơ sở kết hợp giữa giáo dục “đại trà” với giáo dục “mũi nhọn”, giữa phổ cập với nâng cao trong DH.

Như vậy, có thể xem DHPH là một hình thức DH mà người dạy dựa vào những khác biệt về năng lực, sở thích cũng như các điều kiện học tập của mỗi cá nhân người học để điều chỉnh cách dạy phù hợp nhằm phát triển tốt nhất cho từng cá nhân người học đảm bảo hiệu quả giáo dục cao nhất.

2.1.1.2. Bài tập phân bậc

Theo Johnson, A. (2001) [5] cho rằng, một BTPB hoặc hoạt động phân bậc là nơi HS thao tác hoặc thực hành cùng một khái niệm hoặc kỹ năng; tuy nhiên, các em lại làm ở các cấp độ phức tạp và tinh tế khác nhau.

Theo Heacox, D. (2002) [4], định nghĩa như sau: BTPB là những nhiệm vụ và dự án học tập được phân hóa - là cái được GV phát triển dựa trên những điều tra phân tích về nhu cầu của HS. Khi GV sử dụng BTPB với những nhóm học tập linh hoạt là GV đang giao những bài tập cụ thể cho các nhóm HS cụ thể. Với mỗi nhóm, GV sẽ quyết định các HS sẽ làm việc độc lập, làm việc với một HS khác hay hợp tác với nhau trong nhóm học tập. Giống như các nhóm linh hoạt, BTPB nhằm cung cấp một phương pháp DH phù hợp hơn giữa HS và nhu cầu cá nhân của các em.

Theo Lewis và Batts (2005) [8], BTPB là bài tập được thiết kế tại các cấp độ phức tạp khác nhau dựa theo mức độ sẵn sàng của HS.

Theo Kingore, B. (2006) [6], BTPB giống như một cái cầu thang cung cấp cho HS cách thức để vào được một ngôi nhà lớn - ngôi nhà học tập”. Ông cũng đưa ra một vài chỉ dẫn để phân bậc là cần: “(1) Bảo đảm rằng thành viên của các nhóm phải được sắp xếp linh hoạt; (2) Phải dự kiến về số bậc phù hợp nhất với hoạt động DH; (3) Nhận ra rằng sự phức tạp chỉ là tương đối; (4) Thúc đẩy tư duy bậc cao trong mỗi bậc; (5) Cần GV hỗ trợ HS ở mỗi bậc.

Theo chúng tôi, BTPB là một kỹ thuật DHPH được thực hiện thông qua việc thiết kế những bài toán với độ khó, dễ khác nhau dành cho các đối tượng HS với trình độ nhận thức, năng lực, nhu cầu thực tế và phong cách học khác nhau. Việc giải quyết các BTPB này sẽ giúp HS lĩnh hội được nội dung học tập và rèn luyện các kỹ năng theo đúng năng lực thực tế của bản thân nhưng vẫn đạt được mục tiêu bài học, môn học đã đề ra.

2.1.2. Vai trò của bài tập phân bậc trong dạy học môn Toán ở tiểu học

Mỗi BTPB được thiết kế đều chứa đựng những dụng ý của nhà giáo dục. Trong DH môn Toán ở TH, bài tập phân hóa có vai trò sau:

- Tạo ra một môi trường tích cực, gây được hứng thú học tập cho mọi đối tượng HS, xóa bỏ được mặc cảm, tự ti của HS yếu, kém khi tham gia làm bài tập, kích thích được HS giỏi phát huy tối đa khả năng sáng tạo trong học tập.

- Phát huy tốt khả năng cá thể hóa hoạt động của người học, đưa người học trở thành chủ thể của quá trình nhận thức, tiếp thu kiến thức một cách chủ động, sáng tạo, phù hợp với năng lực nhận thức của bản thân.

- Tăng cường sự hiểu biết và gắn kết giữa thầy giáo với từng HS trong lớp, đề cao vai trò cá nhân của HS trong các hoạt động giáo dục, tôn trọng những khác biệt về nhận thức, tư duy của người học.

2.2. Thực trạng thiết kế bài tập phân bậc trong dạy học môn Toán cấp tiểu học của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

Để đánh giá thực trạng này, chúng tôi đã xây dựng phiếu khảo sát và sau đó tiến hành thu thập thông tin của 103 SV đang theo học năm thứ 3, ngành GDTH, tại trường Đại học Quảng Nam, kết quả khảo sát thu được như sau:

2.2.1. Thực trạng nhận thức của SV về khái niệm và mức độ cần thiết của BTPB

Để khảo sát nhận thức của SV về BTPB trong DHPH môn Toán ở TH, chúng tôi đã đưa ra bốn cách tiếp cận tương tự với các cách tiếp cận trong nghiên cứu của Vũ Thu Hằng [3]:

- + Tiếp cận 1: BTPB là bài toán được thiết kế phù hợp với năng lực của từng cá nhân HS.

- + Tiếp cận 2: BTPB là bài toán được thiết kế phù hợp với phong cách học của mỗi HS.

- + Tiếp cận 3: BTPB là bài toán được thiết kế phù hợp với nhu cầu, sở thích cá nhân của mỗi HS.

- + Tiếp cận 4: BTPB là một kĩ thuật DHPH được thực hiện thông qua việc thiết kế những bài toán với độ khó, dễ khác nhau dành cho các đối tượng HS với trình độ nhận thức, năng lực, nhu cầu thực tế và phong cách học khác nhau.

Kết quả khảo sát cho thấy, có đến 88,3 % hiểu đúng về BTPB, tỉ lệ này là rất cao. Điều này cũng dễ hiểu vì nội hàm các khái niệm khi chúng tôi đưa ra cũng khá rõ ràng. Hơn nữa trong quá trình hướng dẫn SV rèn luyện nghiệp vụ DH môn Toán ở TH cho SV, chúng tôi cũng thường xuyên liên hệ đến việc cần chú ý đến đặc điểm của HS cũng như cần phải lựa chọn các dạng bài tập phù hợp cho từng đối tượng HS khác nhau. Bên cạnh đó cũng còn 10,7 % SV lựa chọn cách tiếp cận 1 và 1 % lựa chọn cách tiếp cận 2 và không có ai lựa chọn cách tiếp cận 3. Tuy tỉ lệ không cao nhưng cho thấy vẫn còn số ít SV hiểu không đầy đủ về BTPB.

Về việc nhận thức mức độ cần thiết của BTPB, chúng tôi đưa ra 5 mức độ gồm: Rất cần thiết, cần thiết, tương đối cần thiết, không cần thiết lắm. Kết quả đa số SV đều cho rằng “rất cần thiết” và “cần thiết”, trong đó gồm 52,4% là rất cần thiết và 42,7% là

cần thiết, chỉ có 4,9 % các em cho là “tương đối cần thiết”. Điều này cho thấy mặc dù chưa được trực tiếp đứng lớp nhưng SV cũng nhận thức rất rõ việc DH môn Toán ở TH theo định hướng phát triển năng lực là phải có BTPB để phù hợp với đặc điểm nhận thức của mỗi học sinh.

2.2.2. Nhận thức của SV về vai trò của BTPB trong dạy học môn Toán *cấp tiểu học*

Bảng 1. Nhận thức của SV về vai trò của BTPB

TT	Mục đích của bài tập phân hóa	Số lượng	% Tỷ lệ
1	Tích cực hóa HS, tạo hứng thú học tập	44	42,7%
2	Phát huy khả năng thực hiện nhiệm vụ của mỗi cá nhân HS theo mức độ nhận thức của chính mình trong học tập	75	72.8%
3	Tăng cường sự hiểu biết và gắn bó giữa GV và HS	34	% 33
4	Phát triển năng lực tự học, tư duy giải quyết vấn đề	37	35,9%

Để khảo sát thực trạng nhận thức của SV về vai trò của BTPB trong DHPH môn Toán đối với HS TH, chúng tôi đã đưa ra 4 phương án lựa chọn và 1 phương án mở (SV sẽ được chọn nhiều phương án), kết quả thu được như bảng 1. Đa số SV đều chọn các phương án có sẵn, chỉ có 1 SV ghi thêm phương án khác, tuy nhiên khi tổng hợp lại, chúng tôi nhận thấy đó chỉ là sự khái quát lại các phương án chúng tôi đã có. Nhìn chung SV có nhận thức đúng về vai trò của BTPB trong DHPH nhưng vẫn chưa có nhận thức đầy đủ về các vai trò khác nhau của nó. Trong các vai trò thì SV đánh giá cao nhất vai trò “phát huy khả năng thực hiện nhiệm vụ của mỗi cá nhân HS theo mức độ nhận thức của chính mình trong học tập” và thấp nhất là vai trò “tăng cường sự hiểu biết và gắn bó giữa GV và HS”. Điều này cho thấy vai trò giúp tăng cường sự tương tác giữa GV và HS trong việc sử dụng BTPB chỉ là vai trò thứ yếu.

2.2.3. Nhận thức của SV về những căn cứ khi xây dựng BTPB trong DHPH

Bảng 2. Nhận thức của SV về những căn cứ khi thiết kế BTPB

TT	Căn cứ để khi thiết kế BTPB	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Mức độ nhận thức, tư duy của HS	88	85,4 %
2	Phong cách học của HS	16	15,5 %
3	Sở thích và nguyện vọng của HS	16	15,5 %
4	Mục tiêu DH	55	53,4 %
5	Mục đích kiểm tra, đánh giá	52	50,5 %
6	Nội dung bài học	50	48,5 %

Để tìm hiểu mức độ nhận thức của SV về các yếu tố làm căn cứ khi thiết kế BTPB trong DHPH môn Toán cho HS TH. Chúng tôi đã đưa ra 6 yếu tố để SV lựa chọn và nhận được kết quả như bảng 2.

Hầu hết SV chọn “Mức độ nhận thức, tư duy của HS” với số lượng cao nhất 88

SV (chiếm 85,4%), tiếp theo là “Mục tiêu DH”, kế đến “Nội dung DH”, sau đó là “Mục đích kiểm tra, đánh giá”, và xếp cuối là “Phong cách học của HS” và “Sở thích và nguyện vọng của HS”.

SV đã đặt “Mức độ nhận thức, tư duy của HS” lên cao hơn “Mục tiêu DH” và “Nội dung DH”, điều này cho thấy SV đã xác định trong hoạt động DH để đạt được hiệu quả thật sự thì trước hết cần phải chú trọng và hướng đến nhận thức của người học. Tuy nhiên SV vẫn chưa chú trọng nhiều đến phong cách học và sở thích của HS. Điều này cũng dễ hiểu vì qua trao đổi chúng tôi được biết thực tế SV chưa được tiếp cận với lí luận về phương pháp DPHP nên các em cho rằng trong DPHP chỉ cần chú ý đến tư duy người học là đủ chứ không nghĩ rằng cũng cần phải quan tâm đến phong cách, nhu cầu, sở thích của người học.

2.2.3. Nhận thức của SV về những khó khăn khi thiết kế BTPB dạy học môn Toán cấp Tiểu học

Bảng 3. Nhận thức của SV về khó khăn khi thiết kế BTPB

TT	Khó khăn của SV khi thực hiện thiết kế BTPB	Số lượng	% Tỷ lệ
1	Thiếu kiến thức về lí luận DPHP	23	22,3%
2	Chưa có quy trình các bước rõ ràng để thiết kế BTPB	19	18,4%
3	Không có người hướng dẫn, hỗ trợ thiết kế	11	% 10,7
4	Không nắm vững nội dung chương trình DH từng lớp	34	% 33
5	Chuyển đổi nội dung bài học theo các mức độ nhận thức của HS	79	76,7%

Để khảo sát nhận thức của SV về mức độ khó khăn khi thực hiện thiết kế BTPB trong môn Toán ở TH, chúng tôi đã đưa ra 5 yếu tố gây khó khăn thường gặp để SV lựa chọn và một phương án mở để SV ghi ý kiến.

Kết quả khảo sát cho thấy khó khăn lớn nhất của SV hiện nay khi thiết kế BTPB chính là “Cách chuyển đổi nội dung bài học theo các mức độ nhận thức của HS” với số lượng 79 SV (chiếm 76,7%). Qua trao đổi với chúng tôi, SV cũng xác nhận là các em còn gặp nhiều khó khăn, lúng túng và không hiểu cách thiết kế bài tập như thế nào để phù hợp cho nhiều đối tượng HS khác nhau. Yếu tố gây khó khăn thứ hai là “không nắm vững nội dung chương trình DH từng lớp”. Chúng tôi nhận thấy rằng, cả hai yếu tố gây khó khăn cho SV ở trên có liên quan với nhau do các em chưa có thực tế đứng lớp, chưa được thâm nhập vào nội dung chương trình của từng lớp vì vậy các em không phân biệt được nội dung kiến thức này thuộc về lớp nào, đây cũng là lí do mà SV khi thiết kế bài tập cho từng lớp thường phạm phải lỗi không phù hợp với trình độ nhận thức của HS lớp đó.

Ngoài ra, qua tìm hiểu về chương trình DH ngành GDTH tại trường Đại học Quảng Nam, chúng tôi nhận thấy trong nội dung DH các học phần về lí luận DH, phương pháp DH ở tiểu không có đề cập đến phương pháp DPHP, có lẽ vì vậy mà SV chọn yếu tố “Thiếu kiến thức về lí luận DPHP” ở mức thứ 3. Khi được phỏng vấn, SV trao đổi mặc dù trong chương trình DH không được giới thiệu chính thức về phương pháp DPHP

nhưng trong quá trình rèn luyện nghiệp vụ giảng dạy, SV cũng được các GV nhắc đến việc cần phải DHPH theo các đối tượng HS trong lớp vì vậy SV cũng có những hiểu biết cơ bản về vấn đề này nhưng không sâu.

Về yếu tố “Chưa có quy trình các bước rõ ràng để thiết kế BTPB” SV xếp ở mức thứ tư với 19 em (18,4%) lựa chọn. Và SV cũng cho rằng tại lớp đã có GV hướng dẫn nên việc “Không có người hướng dẫn, hỗ trợ thiết kế” không phải là khó khăn của các em. Thực tế qua trao đổi với SV, chúng tôi được biết rằng SV đã được tiếp cận quy trình thiết kế đề toán cho HS TH qua học phần Rèn luyện nghiệp vụ DH môn Toán và đã được GV giảng dạy học phần này tổ chức, hướng dẫn thực hiện khá rõ ràng. Tuy nhiên, khi được chúng tôi phân tích thêm thì SV mới nhận ra bản thân đã có sự nhầm lẫn giữa quy trình thiết kế đề toán nói chung với quy trình thiết kế BTPB trong DHPH. Thực tế hai quy trình thiết kế này có sự giao thoa với nhau nhưng không giống nhau. Việc nhầm lẫn này của SV cũng dễ hiểu bởi vì các em chưa có nhận thức đầy đủ về lí luận DHPH.

2.3. Biện pháp rèn kĩ năng thiết kế bài tập phân bậc trong dạy học phân hóa môn Toán cấp tiểu học cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

2.3.1. Bồi dưỡng kiến thức về lí luận dạy học phân hóa cho sinh viên

Chương trình GDPT 2018 theo hướng phát năng lực, điều này đòi hỏi mỗi SV phải có năng lực DHPH theo đối tượng HS, tuy nhiên hiện nay trong đề cương chi tiết các học phần trong chương trình đào tạo ngành GDTH, tại trường Đại học Quảng Nam chưa đưa phương pháp DHPH vào nội dung giảng dạy. Vì vậy chúng tôi xin đề xuất các phương thức để bồi dưỡng kiến thức về lí luận DHPH cho SV ngành GDTH như sau:

- Trong đợt điều chỉnh chương trình đào tạo thời gian đến tại trường Đại học Quảng Nam, đề xuất khoa chuyên môn chỉnh sửa đề cương chi tiết, đưa thêm nội dung lí luận DHPH vào trong học phần “DH tích cực ở TH”.

- Hiện tại, khoa Tiểu học - Mầm non cần bổ trợ kiến thức về lí luận DHPH cho SV các khóa khi chưa thực hiện điều chương trình đào tạo. Việc bổ trợ có thể thực hiện qua các cách thức sau:

- + Lòng ghép kiến thức về lí luận DHPH thông qua các học phần về phương pháp DH trong chương trình đào tạo ngành GDTH dưới hình thức cung cấp tài liệu, giao nhiệm vụ để SV tự nghiên cứu, tự học theo nhóm và hoàn thành nhiệm vụ theo các yêu cầu đặt ra của GV. Sau khi kiểm tra, đánh giá nhiệm vụ tự học cho các nhóm, GV dành một ít thời gian để trao đổi lại một số vấn đề SV chưa nắm rõ.

- + Bồi dưỡng thông qua ngoại khóa chuyên môn hằng năm của khoa Tiểu học- Mầm non dưới dạng báo cáo chuyên đề và yêu cầu SV viết thu hoạch.

- + Thông qua hội thảo nghiên cứu khoa học trong SV ở cấp khoa, đầu năm học khoa xây dựng chủ đề Hội thảo phù hợp với nội dung mong muốn bổ trợ cho SV, khuyến khích SV tìm hiểu và viết bài về phương pháp DHPH và thực hiện báo cáo trước toàn hội thảo để các SV khác khi tham dự có thêm những hiểu biết về nội dung này.

- + Khuyến khích SV tìm tòi, nghiên cứu, làm khóa luận tốt nghiệp về phương pháp DHPH nói chung và BTPB nói riêng.

2.3.2. Tổ chức cho SV thực hành phân tích nội dung chương trình môn Toán ở tiểu học

Với mong muốn giúp SV ghi nhớ và phân biệt được yêu cầu cần đạt về nội dung kiến thức và kĩ năng môn Toán ở từng lớp. Chúng tôi đề xuất tổ chức cho SV thực hành phân tích và đánh giá nội dung chương trình môn Toán ở TH .Việc này là cơ sở để giúp SV khi thiết kế BTPB không bị mắc lỗi sai về nội dung kiến thức, kĩ năng ở các lớp.

GV tổ chức cho SV thực hành phân tích chương trình môn toán theo hai hướng bổ ngang và bổ dọc. Hiện nay, SV gặp nhiều khó khăn trong việc nắm bắt nội dung chương trình ở từng lớp, bởi các em chưa thâm nhập thực tế, chưa thực hành vận dụng nhiều vào thực tiễn nên mặc dù trong chương trình đào tạo có được tìm hiểu về chương trình các môn học ở tiểu học nhưng các em lại rất nhanh quên. Để SV tiếp cận sớm và nhớ lâu, chúng tôi cho rằng việc phân tích, đánh giá chương trình môn Toán cần được thực hiện sớm thông qua học phần “Phương pháp DH Toán ở TH 1” và tiếp tục được củng cố qua các học phần tiếp theo như: Phương pháp DH Toán ở TH 2, Thực hành giải toán ở TH hay Rèn luyện nghiệp vụ DH môn Toán ở TH. Với những học phần sau GV có thể yêu cầu SV tự nghiên cứu lại và thực hiện các bài kiểm tra dưới dạng trắc nghiệm do GV chuẩn bị thông qua Google Form để giúp các em có ý thức tự học, tự rèn nhằm nâng cao khả năng ghi nhớ chương trình môn Toán.

Phân tích chương trình môn Toán ở TH theo chiều ngang là phân tích nội dung về kiến thức, kĩ năng của môn Toán thông qua một lớp, một chương, một mạch kiến thức trong một lớp cụ thể. Ví dụ: Phân tích nội dung chương trình một lớp cụ thể theo mẫu (như bảng 4)

Bảng 4. Mẫu dùng phân tích nội dung chương trình một lớp cụ thể (lớp 1,2,3,4,5)

Số học và phép tính	Hình học và đo lường	Xác xuất và thống kê	Thực hành và trải nghiệm

Phân tích chương trình môn Toán ở TH theo chiều dọc là phân tích toàn bộ nội dung chương trình môn Toán hay đôi khi chỉ là phân tích một mạch kiến thức, một nội dung DH cụ thể nào đó qua tất cả các lớp. Ví dụ: Phân tích chương trình môn Toán theo chiều dọc với nội dung số học (số tự nhiên) trong chương trình các lớp 1,2,3,4,5 (như mẫu bảng 5)

Bảng 5. Mẫu dùng phân tích nội dung Số học (số tự nhiên) trong chương trình các lớp

Nội dung/ lớp	Lớp 1	Lớp 2	Lớp 3	Lớp 4	Lớp 5
Đếm, đọc, viết					
Số và cấu tạo số					

So sánh					
Ước lượng đồ vật					
Làm tròn số					
Phép cộng, phép trừ					
Phép nhân, phép chia					
Biểu thức số					
Biểu thức chữ					
Tính nhẩm					
Thực hành giả quyết vấn đề liên quan đến các phép tính					
Trải nghiệm liên quan đến số tự nhiên					

2.3.3. Tổ chức cho SV thực hành rèn luyện kỹ năng thiết kế bài tập phân bậc theo một quy trình rõ ràng qua học phần “Rèn luyện nghiệp vụ dạy học môn Toán ở tiểu học”

Thông qua học phần “Rèn luyện nghiệp vụ DH môn Toán ở TH”, GV có thể giới thiệu và phân tích quy trình các bước thiết kế BTPB và yêu cầu SV thực hành. Thực tế thiết kế BTPB cũng là một bộ phận của việc thiết kế đề toán nói chung, vì vậy khi thực hiện nhiệm vụ này, SV không những vẫn đảm bảo đạt được chuẩn đầu ra theo yêu cầu của học phần này mà còn nâng cao năng lực thiết kế đề toán phân bậc theo hướng DHPH theo đối tượng HS.

Thông qua quy trình này, chúng tôi cũng làm rõ cách chuyển đổi nội dung bài học theo các mức độ nhận thức của thang Bloom, đây cũng chính là khó khăn mà nhiều SV lựa chọn nhất trong phần khảo sát thực trạng.

Quy trình thực hiện thiết kế BTPB

Bước 1. Xác định và phân hóa mục tiêu bài học

Xác định các yêu cầu cần đạt về các năng lực của HS

Phân hóa mục tiêu bài học: Thiết lập mối tương quan giữa các năng lực đặc thù của bài học với các mức độ nhận thức theo thang Bloom (ở bước 4)

Bước 2. Phân tích mối quan hệ giữa mục tiêu bài học với kinh nghiệm của học sinh

- Trước khi thiết kế BTPB cho một nội dung bài học, SV cần nhận định được những vấn đề sau: xem HS đã có những kiến thức và kỹ năng gì liên quan đến bài học này? Cần hình thành cho HS những năng lực gì từ bài học này? HS có những khó khăn hay thuận lợi gì khi học bài này? HS sẽ thích hay không thích điều gì ở bài học này?

Bước 3. Lựa chọn dạng bài và hình thức của bài tập

- Dạng tính toán thuần túy; tính nhanh, tính nhẩm hay các bài toán thực hành giải quyết vấn đề liên quan đến thực tiễn về các kiến thức đã học (toán lời văn).

- Xác định hình thức bài tập: Dạng trắc nghiệm hay tự luận

Bước 4. Xác định các mức độ nhận thức của HS trong dạng bài tập đã lựa chọn ở bước 3 theo thang Bloom

- Theo thang Bloom thì có 6 mức độ nhận thức gồm: Mức 1_Câu hỏi ở cấp độ Biết; Mức 2_Câu hỏi ở cấp độ Hiểu (Thông hiểu), Mức 3_Câu hỏi ở cấp độ Ứng dụng; Mức 4_Câu hỏi ở cấp độ Phân tích; Mức 5_Câu hỏi ở cấp độ Đánh giá; Mức 6_Câu hỏi ở cấp độ Sáng tạo

Bước 5. Thiết kế BTPB theo yêu cầu cần đạt và nội dung môn học đảm bảo góp phần kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực HS.

Bước 6. Kiểm tra, điều chỉnh và hoàn thiện bài tập

SV tiến hành giải bài toán đã thiết kế và rà soát lại xem đã đạt được những yêu cầu như đã đặt ra chưa. Nếu chưa thì điều chỉnh và cuối cùng là hoàn thiện bài tập.

Minh họa ví dụ theo quy trình thiết kế

Bài 52. Diện tích hình chữ nhật _Toán lớp 3 (Sách Kết nối tri thức với cuộc sống), trang 30

Bước 1	Bước 2	Bước 3	Bước 4
* <i>Năng lực theo bài học:</i> - Nêu được quy tắc tính diện tích hình chữ nhật (HCN)	- HS có tư duy cơ bản: mức 1,2,3	- Dạng nhớ viết (trắc nghiệm)	Mức 1
- Tính được diện tích HCN	- HS có tư duy tốt: mức 4,5,6	- Dạng tính toán (trắc nghiệm)	Mức 2
- Vận dụng giải các bài toán thực tế liên quan đến diện tích HCN	- Kiến thức nền có liên quan: + Đặc điểm HCN + Chu vi HCN	- Dạng giải quyết vấn đề liên quan đến thực tiễn (tự luận)	Mức 3
* <i>Năng lực mở rộng cho HS khá, giỏi:</i> - Phân tích, thiết lập được mối quan hệ giữa số đo các cạnh với chu vi và diện tích HCN, hình vuông.	+ Chu vi hình vuông + Diện tích một hình. + Diện tích hình vuông + Xăng-ti-mét vuông	- Dạng giải quyết vấn đề liên quan đến thực tiễn (tự luận)	Mức 4
- Đưa ra ý kiến nhận xét và điều chỉnh lỗi sai khi bài giải toán liên quan đến chu vi và diện tích HCN, hình vuông.		- Dạng giải quyết vấn đề liên quan đến thực tiễn (tự luận)	Mức 5
- Tìm nhiều cách giải cho một bài toán thực tế liên quan chu vi và diện tích HCN, hình vuông.		- Dạng giải quyết vấn đề liên quan đến thực tiễn (tự luận)	Mức 6

Bước 5. Thiết kế BTPB

*** Mức 1:**

Bài 1. Điền từ còn thiếu vào phát biểu sau đây:

Muốn tính diện tích hình chữ nhật ta lấy (cùng.....)

Bài 2. Hãy khoanh tròn vào phát biểu đúng:

A. Muốn tính diện tích hình chữ nhật ta lấy chiều dài cộng chiều rộng rồi nhân với 2 (cùng đơn vị đo)

B. Muốn tính diện tích hình chữ nhật ta lấy chiều dài nhân với chiều rộng

C. Muốn tính diện tích hình chữ nhật ta lấy độ dài một cạnh nhân với chính nó

D. Muốn tính diện tích hình chữ nhật ta lấy chiều dài nhân với chiều rộng (cùng đơn vị đo)

*** Mức 2:**

Bài 1. Khoanh vào đáp án đúng:

Chiều dài hình chữ nhật là 25 cm, chiều rộng hình chữ nhật là 7 cm. Diện tích hình chữ nhật là:

A. 64 cm

B. 175 cm

C. 64 cm²

D. 175 cm²

Bài 2. Hãy điền số thích hợp vào ô trống:

Hình chữ nhật có chiều dài 4 dm và chiều rộng 8 cm. Diện tích của hình chữ nhật là:

A. 32 dm²

B. 32 cm²

C. 320 cm²

D. 96 cm²

*** Mức 3:**

Bài 1. Một hình chữ nhật có chiều rộng 8 cm, chiều dài gấp 4 lần chiều rộng. Tính diện tích của hình chữ nhật đó.

Bài 2. Chiều rộng của một hình chữ nhật là 7 cm, chiều dài của hình chữ nhật có số xăng - ti - mét bằng số tự nhiên lớn nhất có một chữ số nhân với 5. Tính diện tích hình chữ nhật đó.

*** Mức 4:**

Bài 1. Một miếng bìa hình chữ nhật có chu vi 112 cm, chiều rộng miếng bìa hình chữ nhật bằng cạnh của một hình vuông có chu vi 32 cm. Bạn An đã dùng $\frac{1}{4}$ diện tích của miếng bìa hình chữ nhật để vẽ ngôi nhà, phần diện tích còn lại vẽ vườn hoa và tường rào, cổng ngõ. Hỏi diện tích bạn An đã dùng để vẽ vườn hoa và tường rào, cổng ngõ là bao nhiêu xăng - ti - mét vuông ?

Bài 2. Một miếng gỗ hình chữ nhật có chiều rộng bằng cạnh của hình vuông có chu vi là 32 cm và biết 9 lần cạnh hình vuông thì bằng 6 lần chiều dài miếng gỗ hình chữ nhật. Bạn Tuấn đục bỏ một hình vuông ở giữa miếng gỗ hình chữ nhật có cạnh 6 cm. Hỏi phần còn lại của miếng gỗ hình chữ nhật có diện tích là bao nhiêu xăng-ti-mét vuông?

*** Mức 5:**

Bài 1. Hãy chỉ ra lỗi sai của bài giải sau và sửa lại cho đúng:

Bài toán: Nếu giảm chiều dài của một miếng bìa hình chữ nhật đi 9 cm và giữ nguyên chiều rộng thì được một miếng bìa hình vuông và diện tích miếng bìa giảm 72 cm².

a. Tính diện tích miếng bìa hình chữ nhật ban đầu.

b. Bạn Minh tô màu một đường viền xung quanh bên trong miếng bìa hình chữ nhật có chiều rộng 2 cm. Hỏi diện tích còn lại của miếng bìa hình chữ nhật là bao nhiêu xăng-ti-mét vuông?

Bài giải:

Chiều rộng của miếng bìa hình chữ nhật là:

$$72 : 9 = 8 \text{ (cm)}$$

Chiều dài của miếng bìa hình chữ nhật là:

$$8 + 9 = 17 \text{ (cm)}$$

Diện tích miếng bìa hình chữ nhật sau khi giảm chiều dài là:

$$17 \times 8 = 136 \text{ (cm}^2\text{)}$$

Diện tích miếng bìa hình chữ nhật ban đầu là:

$$136 + 72 = 208 \text{ (cm}^2\text{)}$$

Chu vi miếng bìa hình chữ nhật là:

$$(17 + 8) \times 2 = 50 \text{ (cm)}$$

Diện tích đường viền bạn Minh đã tô màu là:

$$50 \times 2 = 100 \text{ (cm}^2\text{)}$$

Diện tích còn lại của miếng bìa hình chữ nhật là:

$$208 - 100 = 108 \text{ (cm}^2\text{)}$$

Đáp số:

a. 208 cm^2 ; b. 108 cm^2

Bài 2. Hãy chỉ ra lỗi sai của bài giải sau và sửa lại cho đúng:

Bài toán: Một băng giấy hình chữ nhật có chiều rộng bằng cạnh của hình vuông có diện tích 49 cm^2 . Nếu tăng chiều rộng của băng giấy hình chữ nhật lên 9 cm thì diện tích băng giấy tăng thêm 252 cm^2 .

a. Tính diện tích băng giấy hình chữ nhật sau khi tăng chiều rộng.

b. Bạn Lan trang trí các ngôi sao dọc theo hai bên chiều dài của băng giấy hình chữ nhật. Biết mỗi ngôi sao cách nhau 2 cm. Hỏi bạn Lan phải dùng tất cả bao nhiêu ngôi sao để trang trí.

Bài giải:

a. Chiều rộng của băng giấy hình chữ nhật là 7 cm (vì $7 \times 7 = 49 \text{ cm}^2$)

Chiều dài của băng giấy hình chữ nhật là:

$$252 : 9 = 28 \text{ (cm)}$$

Diện tích của băng giấy hình chữ nhật là:

$$28 \times 7 = 196 \text{ (cm}^2\text{)}$$

b. Số ngôi sao bạn Lan trang trí một bên chiều dài của băng giấy hình chữ nhật là:

$$28 : 2 = 14 \text{ (ngôi sao)}$$

Số ngôi sao bạn Lan trang trí cả hai bên chiều dài của băng giấy hình chữ nhật là:

$$14 \times 2 = 28 \text{ (ngôi sao)}$$

Đáp số:

a. 196 cm^2 ; b. 28 ngôi sao

*** Mức 6:**

Bài 1. Giải bài toán sau bằng hai cách khác nhau:

Một mảnh vải hình chữ nhật có diện tích bằng 324 cm^2 , biết chiều rộng bằng $\frac{1}{5}$ chiều dài.

a. Tính chu vi của mảnh vải hình chữ nhật.

b. Giữ nguyên chiều rộng và tăng chiều dài sao cho chiều rộng bằng $\frac{1}{5}$ chiều dài. Tính diện tích mảnh vải hình chữ nhật sau khi tăng chiều dài.

Bài 2. Giải bài toán sau bằng hai cách khác nhau:

Người ta đã ghép 10 viên gạch hình vuông để được một bức tường hình chữ nhật có chiều rộng bằng cạnh của 2 viên gạch hình vuông. Biết cạnh viên gạch hình vuông bằng chiều rộng của một mảnh giấy hình chữ nhật có diện tích là 32 cm^2 và chiều dài gấp 2 lần chiều rộng.

a. Tính diện tích bức tường hình chữ nhật.

b. Nếu chu vi của bức tường hình chữ nhật gấp 14 lần chiều rộng của bức tường hình chữ nhật thì lúc đó chiều dài sẽ gấp mấy lần chiều rộng.

Bước 6: Giải lại các bài tập đã thiết kế, rà soát điều chỉnh lỗi và hoàn thiện.

3. Kết luận

BTPB trong môn Toán ở TH có vai trò quan trọng và rất cần thiết, nó là một công cụ giúp cho việc DPHP đạt hiệu quả cao hơn. Qua tìm hiểu thực trạng, chúng tôi đã đề ra ba biện pháp giúp SV ngành GDTH có thêm những hiểu biết đầy đủ về phương pháp dạy học phân hóa cũng như chương trình môn Toán ở tiểu học, đề xuất một quy trình cụ thể, rõ ràng để giúp SV thực hành rèn luyện kỹ năng thiết kế BTPB trong DH môn Toán ở TH được dễ dàng hơn, từ đó giúp cao chất lượng đào tạo SV ngành GDTH tại trường Đại học Quảng Nam. Chúng tôi nhận thấy kết quả nghiên cứu trên đây sẽ là nguồn tham khảo hữu ích cho cả GV và SV ngành GDTH.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD&ĐT (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán*, Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo
- [2] Carol Ann Tomlinson (2017), *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd Ed.).
- [3] Vũ Thu Hằng (2019), “Thực trạng việc thiết kế Bài tập phân bậc trong dạy học phân hóa ở các trường tiểu học thành phố Hà Nội”, *Tạp chí khoa học Giáo dục Việt Nam*, Số 23, tháng 11 năm 2019, tr 109- 114

- [4] Heacox, D., (2002), *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners: Grades 3-12*, Minneapolis, US: Free Spirit Publishing
- [5] Johnson, A., (2001), How to Use Thinking Skills to Differentiate Curricula for Gifted and Highly Creative Students, *Gifted Child Today*, 24, 58-63. 13.
- [6] Kingore, B.,(2006), Tiered Instruction: Beginning the Process. *Teaching for High Potential*, 5-6, 26, 26-31. 4.
- [7] Nguyễn Bá Kim (2002), *Phương pháp dạy học môn toán*, NXB Đại học Sư phạm.
- [8] Lewis, S.G. & Batts, K., (2005), How to Implement Differentiated Instruction, *Journal of Staff Development*, 26, 26-31. 4

TRAINING SKILLS IN DESIGNING HIERARCHY EXERCISES IN TEACHING PRIMARY SCHOOL MATH FOR STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION

NGUYEN THI THU THUY

Quang Nam University

Abstract: *Developing the capacity to design graded exercises in differentiated teaching for pedagogical students in general and Primary Education students in particular is very necessary in the current period when the 2018 General Education program has been designed in the direction of developing learner capacity. In an elementary school classroom today, there are many students with different cognitive levels, needs and learning styles, which requires teachers to flexibly apply methods, forms and techniques. Teaching techniques are suitable for all subjects to achieve the set goals, helping students to be interested and actively participate in learning. Based on the research on the theoretical basis and content of the Mathematics curriculum in elementary schools and a survey of the current situation of students majoring in Primary Education, the article proposes some measures to practice skills of designing graded exercises in teaching mathematics at primary schools for students majoring in Primary Education.*

Key words: *Different instructions , level exercises, design, elementary, Math.*