

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN**



TẠP CHÍ KHOA HỌC

CHUYÊN SAN KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN & KINH TẾ

Quy Nhơn, tháng 8-2018



MỤC LỤC

1. Chủ tịch Hồ Chí Minh với tình đoàn kết đặc biệt giữa Việt Nam và Lào qua hai cuộc kháng chiến (1945 - 1975) Nguyễn Đức Toàn	5
2. Vận dụng quy trình dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo để hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “Tìm hai số khi biết hiệu và tỉ số của hai số đó” cho học sinh lớp 4 Tô Thị Minh Tâm	13
3. Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên mầm non qua môn học “Phương pháp giúp trẻ khám phá môi trường xung quanh” Võ Thị Tuyết Mai	25
4. Rèn luyện kỹ năng phát hiện và xử lý tình huống sư phạm trong dạy học toán ở tiểu học Nguyễn Thị Phương Thảo	35
5. Phép thế đại từ chỉ xuất trong tiếng Việt Bùi Thị Thúy Hằng	49
6. Đặc điểm ngữ nghĩa của trợ từ mang sắc thái đánh giá trong tiếng Việt Trương Thị Mỹ Hậu	59
7. Tìm về nguồn gốc và giá trị hiện thực của “Hà Hương phong nguyệt”, tiểu thuyết điểm tình tiên khởi của Việt Nam Lâm Ngọc Thúy Vy	73
8. Phương pháp cải thiện kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ Nguyễn Lương Hạ Liên, Nguyễn Thị Thanh Hà	83
9. So sánh nghĩa liên nhân trong các bài phát biểu của Hillary và Trump Dương Thị Việt Hà, Phạm Thị Diệu Quyên	93
10. Nghiên cứu mức độ tham gia của sinh viên tiếng Anh trong các hoạt động trên lớp tại Trường Đại học Quy Nhơn Đỗ Vũ Hoàng Tâm	101

11. Đóng góp của chuyển dịch cơ cấu đến tăng trưởng năng suất lao động tổng thể ở Việt Nam Phạm Thị Hương, Võ Bá Thiên	111
12. Thay đổi cơ cấu và tăng trưởng kinh tế ở Việt Nam Hồ Xuân Viên, Huỳnh Thị Vân Anh, Đinh Thùy Phương	123
13. Nghiên cứu giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục thể chất cho sinh viên Trường Đại học Quy Nhơn Bùi Văn Kiên	135

CHỦ TỊCH HỒ CHÍ MINH VỚI TÌNH ĐOÀN KẾT ĐẶC BIỆT GIỮA VIỆT NAM VÀ LÀO QUA HAI CUỘC KHÁNG CHIẾN (1945 - 1975)

NGUYỄN ĐỨC TOÀN

Khoa Lịch sử, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Tình hữu nghị Việt - Lào vốn tự nhiên, khăng khít, nhưng từ khi có Đảng Mác - Lênin lãnh đạo ngày càng được củng cố vững chắc và phát huy được sức mạnh. Giai đoạn đấu tranh giải phóng dân tộc là thời kỳ mà quan hệ giữa Việt Nam - Lào có những nét độc đáo, rất hiếm thấy trong lịch sử phong trào cách mạng thế giới. Nhìn lại mối quan hệ này, có thể nhận thấy, những thắng lợi của cách mạng Việt Nam - Lào qua hai cuộc trường chinh kháng chiến (1945 - 1975) là sự khẳng định trên thực tế tính đúng đắn và sự sáng tạo của tư tưởng Hồ Chí Minh về đoàn kết quốc tế nói chung, tình đoàn kết hữu nghị thủy chung trong quan hệ Việt - Lào và chính Người đã đặt nền móng vững chắc nhất.

Từ khóa: Việt Nam - Lào, quan hệ Việt - Lào, tình đoàn kết Việt - Lào.

ABSTRACT

President Ho Chi Minh and the Special Solidarity Between Vietnam and Laos Through the Two Resistance Wars of 1945 and 1975

The friendship between Vietnam and Laos is natural and cement, but since the being of the Marxist - Leninist Party, it has been strengthened. The period of struggle for national liberation was when the relations between Vietnam and Laos featured special characteristics, very rare in the history of the revolutionary movement in the world. Reviewing this relationship, it can be seen that the successes of the Vietnam - Laos Revolution through the two resistance wars (1945 and 1975) were a real affirmation of the correctness and creativity of the people. Ho Chi Minh's Thought of international solidarity in general, solidarity in the relationship between Vietnam and Laos, and the most solid foundation.

Keywords: Vietnam - Laos, Vietnam - Laos relations, Vietnam - Laos solidarity.

Trên thế giới từ trước đến nay, ở phương Đông cũng như phương Tây, trong cuộc đấu tranh để sinh tồn và phát triển của các quốc gia, dân tộc, đã từng xuất hiện nhiều mối quan hệ liên minh hợp tác với những hình thức, nội dung khác nhau. Song, ít có nơi nào và lúc nào có được mối quan hệ đoàn kết, hợp tác bền vững lâu dài, mẫu mực trong sáng như mối quan hệ chiến lược Việt - Lào. Cùng với thời gian, mối quan hệ đó không ngừng được củng cố, phát triển, từ quan hệ láng giềng gần gũi, thân thiện giữa hai quốc gia trong thời phong kiến, đến quan hệ gắn bó trong cuộc đấu tranh tự phát của các trào lưu dân tộc và các thân sĩ tiến bộ, khi hai nước đều bị đế quốc thực dân xâm lược, thống trị. Tình hữu nghị Việt - Lào vốn tự nhiên, khăng khít, nhưng từ khi có Đảng Mác - Lênin lãnh đạo ngày càng được củng cố vững chắc và phát huy. Giai đoạn đấu tranh giải phóng dân tộc là thời kỳ mà quan hệ giữa Việt Nam - Lào có những nét độc đáo,

rất hiếm thấy trong lịch sử phong trào cách mạng thế giới. Nó được củng cố, nâng lên thành quy luật tồn tại, phát triển, một nhân tố cơ bản đảm bảo thắng lợi của cách mạng mỗi nước và cả hai nước. Xác định tính chất, nội dung để đặt tên cho mối quan hệ này, cố Chủ tịch Cayxôn Phônvihân khẳng định: “Tôi còn nhớ như in buổi làm việc thân tình trong căn nhà của Bác. Khi thảo luận về mối quan hệ hai Đảng và hai Nhà nước và giữa nhân dân hai nước, Bác Hồ và chúng tôi đều thấy rằng, ngoài mối quan hệ giữa hai Đảng cùng chung lý tưởng cộng sản, giữa hai nước xã hội chủ nghĩa láng giềng, mối quan hệ giữa hai Đảng và nhân dân hai nước chúng ta còn có sự gắn bó thân thiết không giống bất cứ nước nào... Bác Hồ gõ tay lên trán rồi nói: Chúng ta phải gọi là quan hệ đặc biệt” [7].

Trong suốt cuộc hành trình viễn dương tìm “hình của Nước”, Hồ Chí Minh luôn đặt cuộc đấu tranh giải phóng dân tộc Việt Nam gắn bó mật thiết với cuộc đấu tranh giải phóng dân tộc của nhân dân các nước. Người xác định rõ tình đoàn kết và liên minh chiến đấu Việt - Lào có vai trò đặc biệt quan trọng trong tiến trình cách mạng mỗi nước. Hồ Chí Minh trở thành người đặt nền móng, đồng thời đã cống hiến không mệt mỏi để xây dựng, vun đắp mối quan hệ hữu nghị, tình đoàn kết đặc biệt giữa hai dân tộc Việt - Lào. Những thắng lợi của cách mạng Việt Nam và cách mạng Lào qua hai cuộc trường chinh kháng chiến (1945 - 1975) là sự khẳng định trên thực tế tính đúng đắn và sự sáng tạo của tư tưởng Hồ Chí Minh về đoàn kết quốc tế nói chung, tình đoàn kết hữu nghị trong quan hệ Việt - Lào và chính Người đã đặt nền móng vững chắc nhất. Nội dung bài viết sẽ làm rõ những vấn đề trên.

1. Chủ tịch Hồ Chí Minh phát triển mối quan hệ hữu nghị, tình đoàn kết đặc biệt Việt - Lào trong cuộc kháng chiến chống Pháp (1945 - 1954)

Sau khi cùng giành được độc lập năm 1945, Chủ tịch Hồ Chí Minh vẫn luôn căn dặn hai dân tộc Việt - Lào phải đoàn kết, giúp đỡ nhau xây dựng cuộc sống mới: “Hai dân tộc Việt và Lào sống bên nhau trên cùng một dải đất, cùng có chung một dãy núi Trường Sơn. Hai dân tộc chúng ta nương tựa vào nhau, giúp đỡ nhau như anh em. Trải qua nhiều năm đấu tranh gian khổ và anh dũng, nhân dân hai nước chúng ta giành được độc lập, đã làm chủ đất nước của mình. Ngày nay chúng ta lại đang giúp nhau để xây dựng một cuộc sống mới. Tình nghĩa láng giềng anh em Việt - Lào thật là thấm thiết không bao giờ phai nhạt được” [14, tr. 37]. Cùng với việc mở đầu quá trình xâm lược trở lại Việt Nam, tháng 3/1946, thực dân Pháp đánh chiếm Lào, gây ra vụ thảm sát đối với hàng trăm dân thường Lào và Việt kiều tại Thà Khẹt đến nỗi: “Máu người Lào cùng máu người Việt Nam đã nhuộm đỏ dòng sông Mê Công” [15, tr. 60]. Nền độc lập của hai dân tộc tiếp tục bị uy hiếp. Từ đây, hai dân tộc Việt - Lào luôn kề vai sát cánh bên nhau, đồng cam cộng khổ, đứng lên chiến đấu chống kẻ thù chung với tinh thần “thà hy sinh tất cả, chứ nhất định không chịu mất nước, nhất định không chịu làm nô lệ” [9, tr. 480]. Trong cuộc trường chinh ấy, theo Chủ tịch Hồ Chí Minh, nhân dân hai nước Việt - Lào cần phải đoàn kết, giúp đỡ lẫn nhau. Người khẳng định: “Đoàn kết chặt thì lực lượng to. Lực lượng to thì quyết thắng lợi. Bây giờ, hai dân tộc ta tuy còn phải khó nhọc, nhưng tương lai của chúng ta rất là vẻ vang. Đến ngày Việt - Lào được quyền hoàn toàn độc lập, anh em ta sẽ cùng hưởng phúc thái bình” [9, tr. 139 - 140].

Trong thời kỳ kháng chiến chống Pháp, Hồ Chí Minh đặc biệt quan tâm đến việc giúp đỡ xây dựng, củng cố mặt trận dân tộc thống nhất, chính quyền các cấp, lực lượng vũ trang nhân dân

và Đảng của giai cấp công nhân Lào. Năm 1946, ngay trong lần đầu gặp và làm việc với Cayxôn Phônvihân, Chủ tịch Hồ Chí Minh khẳng định vấn đề xây dựng cơ sở chính trị và căn cứ cách mạng trên đất Lào là một trong những vấn đề quan trọng nhất. Trước đó, Chỉ thị “*Kháng chiến kiến quốc*” của Trung ương Đảng Cộng sản Đông Dương (ngày 25/11/1945) đề ra cho Xứ ủy Ai Lao nhiệm vụ: “tăng cường võ trang tuyên truyền vận động quần chúng nhân dân Lào ở thôn quê làm cho Mặt trận thống nhất kháng Pháp của Lào - Việt lan rộng và chiến tranh du kích nảy nở ở thôn quê đặng bao vây lại quân Pháp ở những nơi sào huyệt của chúng và quét sạch chúng ra khỏi đất Lào” [4, tr. 31 - 32].

Ngày 21/3/1946 các đơn vị liên quân chiến đấu Lào - Việt do Hoàng thân Xuphanuvông trực tiếp chỉ huy, kiên cường chiến đấu để bảo vệ thị xã Thà Khẹt và trở thành ngày “căm thù” của nhân dân Lào đối với thực dân Pháp. Đồng thời, đây còn là ngày đoàn kết xương máu, sống chết có nhau giữa nhân dân và quân đội hai nước Việt - Lào anh em. Tháng 12/1947, theo chủ trương của Đảng Cộng sản Đông Dương, Ủy ban giải phóng dân tộc Việt - Miên - Lào được thành lập. Trong bức thư “*Gửi chính phủ Cao Miên giải phóng*” (ngày 12/2/1947), Chủ tịch Hồ Chí Minh nhiệt liệt hoan nghênh việc thành lập Ủy ban giải phóng Việt - Miên - Lào. Người khẳng định: “Thay mặt cho toàn dân Việt Nam, tôi xin gửi Ủy ban giải phóng lời chào mừng thân ái. Tôi xin chắc rằng các dân tộc ta đã sẵn có một tinh thần tranh đấu cao, lại gắng đi tới một sự cộng tác chặt chẽ, thì thắng lợi thế nào cũng về ta, và chúng ta nhất định sẽ giành được độc lập” [10, tr. 47]. Từ năm 1948, Trung ương Đảng Cộng sản Đông Dương có nhiều chủ trương đẩy mạnh hoạt động kháng chiến ở Lào, Miên. Nghị quyết của các Hội nghị Trung ương mở rộng (tháng 1/1948), Hội nghị cán bộ Trung ương lần thứ năm (tháng 8/1948), Hội nghị cán bộ Trung ương lần thứ sáu (tháng 1/1949), đều nhấn mạnh phải tăng cường giúp đỡ cách mạng Lào: “Gia cường việc tuyên truyền cho cuộc vận động giải phóng của các dân tộc Miên - Lào” [5, tr. 37]. Đồng thời, các Hội nghị khẳng định sự tác động của cách mạng Miên, Lào đối với cách mạng Việt Nam “mở rộng Mặt trận Lào, Miên; vì Lào, Miên không độc lập thì nền độc lập của Việt Nam khó đảm bảo” [6, tr. 1]. Như vậy, với những chủ trương đúng đắn, sự giúp đỡ to lớn của các lực lượng vũ trang và nhân dân Việt Nam, cuộc kháng chiến của hai dân tộc Lào, Miên đã có những bước tiến mới.

Biểu hiện rõ nhất là từ ngày 13 đến ngày 15/8/1950, Đại hội Mặt trận Lào kháng chiến toàn quốc (hay còn gọi là Đại hội Quốc dân Lào) được tổ chức tại Tuyên Quang (Việt Nam). Đây là một sự kiện quan trọng thể hiện sự thống nhất ý chí quốc gia dân tộc mới, khẳng định sự trưởng thành của cách mạng của Lào. Đại hội thông qua “*Cương lĩnh chính trị 12 điểm*” thành lập Mặt trận Dân tộc thống nhất (Neo Lào Ítxala) và Chính phủ kháng chiến Lào do Hoàng thân Xuphanuvông làm Thủ tướng, Cayxôn Phônvihân làm Bộ trưởng Bộ Quốc phòng. Những quyết định của Đại hội Quốc dân Lào tạo thêm tiền đề vững chắc, tăng cường tinh đoàn kết, chiến đấu giữa quân đội và nhân dân hai dân tộc Việt - Lào.

Khi cuộc kháng chiến bước vào giai đoạn quyết liệt, nhiệm vụ đặt ra cho nhân dân ba nước Đông Dương phải đoàn kết, phối hợp chặt chẽ hơn nữa, từng bước làm phá sản tham vọng của thực dân Pháp. Tháng 3/1951, Chủ tịch Hồ Chí Minh và Đảng ta quyết định vận động, tổ chức Hội nghị nhân dân Đông Dương chống Pháp với sự tham gia của Mặt trận dân tộc thống nhất Việt Nam - Lào - Campuchia. Hội nghị hoàn toàn nhất trí với chủ trương của Đảng và Chính phủ ta về việc thành lập Mặt trận đoàn kết liên minh Việt - Miên - Lào (ngày 11/3/1951), nâng quan hệ

liên minh chiến đấu giữa ba dân tộc lên tầm cao mới. Từ những quyết định đúng đắn này đã phát huy cao độ tinh thần độc lập, tự chủ, ý thức trách nhiệm của những người cộng sản ở mỗi nước về vận mệnh dân tộc mình để đưa cuộc kháng chiến đến thắng lợi cuối cùng.

Tháng 9/1952, Hội nghị liên minh ba nước Đông Dương được tổ chức ở Việt Bắc (Việt Nam) nhằm tăng cường hơn nữa tinh đoàn kết và phối hợp chiến đấu giữa ba dân tộc. Chủ tịch Hồ Chí Minh khích lệ sự đoàn kết của quân và dân ba nước, đồng thời dự đoán cuộc đấu tranh chính nghĩa của ba dân tộc Đông Dương sẽ giành thắng lợi. Trong “*Điện mừng nhân dịp kỷ niệm ngày Tuyên bố độc lập và ngày thành lập Chính phủ kháng chiến Lào*”, Người viết: “Tôi tin chắc rằng trong công cuộc đấu tranh chính nghĩa đánh đuổi kẻ thù chung, để giành tự do và độc lập, nhân dân Pathét Lào, nhân dân Việt Nam và nhân dân Cao Miên, đoàn kết chặt chẽ trong khối liên minh Việt - Miên - Lào, nhất định sẽ thắng lợi hoàn toàn” [12, tr. 152]. Điều đó được minh chứng rõ ràng trong chiến dịch Đông Xuân 1953 - 1954, quân tình nguyện Việt Nam đã phối hợp quân dân Lào mở chiến dịch Trung Lào, Hạ Lào, Thượng Lào (1954). Các đòn tiến công bất ngờ của quân, dân hai nước trên đất Lào không chỉ tiêu diệt một bộ phận lớn sinh lực địch, giải phóng nhiều vùng đất đai, quan trọng hơn buộc Nava phải phân tán lực lượng, tạo điều kiện để bộ đội Việt Nam tập trung lực lượng, mở trận quyết chiến chiến lược với Pháp tại Điện Biên Phủ, buộc chúng phải ngồi vào bàn đàm phán, ký kết Hiệp định Giơnevơ năm 1954 về lập lại hòa bình ở Đông Dương, thừa nhận quyền độc lập, thống nhất và toàn vẹn lãnh thổ của Lào, Việt Nam, Campuchia, kết thúc thắng lợi cuộc kháng chiến. Đây là thắng lợi có ý nghĩa vô cùng to lớn, là thành quả chung của cách mạng Đông Dương, trong đó tinh đoàn kết, liên minh chiến đấu đặc biệt của nhân dân hai nước Việt - Lào thể hiện nổi bật nhất.

Có thể nhận thấy, quan hệ đoàn kết Việt - Lào trong thời kỳ kháng chiến chống Pháp (1945 - 1954) đạt được những thành quả to lớn, toàn diện. Nó không chỉ kế thừa truyền thống đoàn kết keo sơn giữa hai dân tộc được hình thành từ xa xưa mà còn được nâng lên thành quan hệ đặc biệt với những quan điểm, nguyên tắc, phương pháp hết sức độc đáo, hiếm có trên thế giới mà hạt nhân là tư tưởng Hồ Chí Minh. Người luôn khẳng định trách nhiệm của cách mạng Việt Nam đối với việc giúp đỡ cách mạng Lào phải trên mục tiêu “đề cao tinh thần hy sinh quốc tế”, coi “giúp nhân dân nước bạn tức là mình tự giúp mình” [12, tr. 64]. Tình cảm của Người không chỉ có ý nghĩa chính trị mà còn giàu tính nhân văn, là vũ khí sắc bén vượt qua những tư tưởng dân tộc ích kỷ, hẹp hòi. Đó còn là lẽ sống, là nghĩa tình thân thiết, trước sau như một, dù gian nan nguy hiểm vẫn không hề lay chuyển [2, tr. 2]. Đi qua những “đắng cay, ngọt bùi”, tinh đoàn kết đặc biệt Việt - Lào trên những chặng đường của cuộc kháng chiến chống Pháp, được thử thách, tôi rèn trong trường kỳ đấu tranh vì mục tiêu hòa bình, độc lập, tự do càng thêm gắn bó keo sơn. Nó tạo tiền đề quan trọng để hai dân tộc tiếp tục cuộc trường chinh trong sự nghiệp đấu tranh chống đế quốc Mỹ xâm lược và tay sai, giải phóng dân tộc, tiến lên xây dựng chủ nghĩa xã hội.

2. Chủ tịch Hồ Chí Minh tiếp tục vun đắp, bảo vệ tinh đoàn kết đặc biệt quan hệ Việt - Lào trong cuộc kháng chiến chống Mỹ xâm lược (1954 - 1975)

Trên cơ sở phân tích một cách khoa học và sâu sắc tính tất yếu khách quan của tinh đoàn kết giữa ba nước Đông Dương, Người chỉ rõ: “Vì mọi quan hệ khăng khít về địa lý, quân sự, chính trị... mà ta với Miên, Lào cũng như *môi với răng*. Hai dân tộc Miên, Lào hoàn toàn giải phóng,

thì cuộc giải phóng của ta mới chắc chắn, hoàn toàn. Cho nên nhiệm vụ của ta phải ra sức giúp đỡ kháng chiến Miên, Lào một cách tích cực, thiết thực hơn” [11, tr. 452]. Trong cuộc kháng chiến chống Mỹ xâm lược và tay sai, quan hệ Việt - Lào phát triển lên đỉnh cao của hình thức liên minh chiến lược trực tiếp chống đế quốc, trở thành một mẫu mực về tình đoàn kết chiến đấu, hỗ trợ lẫn nhau trên mọi lĩnh vực. Vượt qua những thử thách khắc nghiệt, thủy chung với tình hữu nghị truyền thống, trung thành với chủ nghĩa quốc tế của giai cấp công nhân, Đảng và nhân dân Việt Nam đã giúp đỡ, hỗ trợ đến mức cao nhất cả về vật chất và tinh thần cho cuộc kháng chiến của Lào. Đáp lại, Đảng và nhân dân Lào đã tạo mọi điều kiện thuận lợi, hết lòng ủng hộ và giúp đỡ Việt Nam trong sự nghiệp giải phóng miền Nam, thống nhất đất nước. Có thể thấy rằng, cùng với việc đặt nền móng cho quan hệ hữu nghị đoàn kết Việt - Lào, Chủ tịch Hồ Chí Minh còn đóng góp to lớn vào quá trình phát triển thắng lợi của cách mạng Lào thông qua sự chỉ đạo trực tiếp hoặc gián tiếp cả về lý luận và thực tiễn.

Chủ tịch Hồ Chí Minh và Đảng ta luôn xác định rõ sự ủng hộ và giúp đỡ toàn diện cách mạng Lào là một nhiệm vụ quốc tế có ý nghĩa trọng đại đối với sự nghiệp củng cố miền Bắc và đấu tranh thống nhất đất nước. Theo tinh thần đó, ngày 06/7/1959, Đảng Lao động Việt Nam quyết định thành lập Ban Công tác Lào của Trung ương do Đại tướng Võ Nguyên Giáp làm Trưởng ban và cử đoàn cán bộ chính trị, quân sự, chuyên viên kỹ thuật sang giúp bạn. Ngay trong *“Diễn văn khai mạc Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ III của Đảng Lao động Việt Nam”*, Người khẳng định: “Nhân dân Việt Nam ta kiên quyết ủng hộ cuộc đấu tranh anh dũng của nhân dân Lào hiện nay nhằm chống đế quốc Mỹ, nhằm đưa nước Lào lên con đường hòa hợp dân tộc, độc lập, thống nhất và hòa bình trung lập” [13, tr. 200].

Khi cuộc kháng chiến chống Mỹ, cứu nước của nhân dân Việt Nam bước vào giai đoạn cam go nhất, tuyến vận tải Trường Sơn - nguồn chi viện quan trọng từ miền Bắc vào miền Nam - liên tục bị đánh phá khiến nhiều đơn vị vận tải chiến lược đứng trước khó khăn, thử thách hết sức ngặt nghèo. Giải quyết bài toán này, cuối năm 1960, với sự chỉ đạo của Chủ tịch Hồ Chí Minh, đại diện Trung ương Đảng Lao động Việt Nam và Trung ương Đảng Nhân dân Lào có cuộc gặp gỡ và nhất trí mở rộng tuyến đường Trường Sơn sang phía Tây. Đảng Nhân dân Lào nhấn mạnh: “Vận mệnh hai nước chúng ta đã gắn bó mật thiết với nhau. Nhân dân Lào sẽ làm hết sức mình để góp phần vào thắng lợi của nhân dân Việt Nam anh em” [16, tr. 295]. Bên cạnh đó, Chủ tịch Hồ Chí Minh và Trung ương Đảng còn thường xuyên gặp gỡ, làm việc trực tiếp với các đồng chí lãnh đạo cách mạng Lào, góp phần quan trọng vào việc triển khai nhiệm vụ cách mạng, đào tạo, bồi dưỡng cán bộ Lào, tăng cường sự hiểu biết, giúp đỡ lẫn nhau giữa hai nước. Về điều này, Cayxôn Phônvihân khẳng định: “Tư tưởng và tình cảm của Bác là ngọn đuốc soi đường, là nguồn cổ vũ sức mạnh đoàn kết đấu tranh của nhân dân các bộ tộc Lào chúng tôi. Từ ngày cách mạng Lào còn trúng nước cho đến lúc đã trưởng thành, Bác Hồ luôn luôn quan tâm dẫn đường chỉ lối” [1, tr. 2 - 3].

Sau khi J.Kennedy lên cầm quyền (năm 1961), đế quốc Mỹ đẩy mạnh các hoạt động chống phá mọi mặt lực lượng cách mạng Lào. Lợi dụng tình hình phức tạp ở Viêng Chăn, các lực lượng chống đối cách mạng trắng trợn xóa bỏ hiệp định đình chiến, ra sức phát triển lực lượng và tiến hành nhiều cuộc tấn công lấn chiếm các vùng giải phóng của Pathét Lào. Trước tình hình đó, Chủ tịch Hồ Chí Minh gửi bức điện tới Quốc trưởng Campuchia Nôrôđôm Xihanúc tán thành đề nghị của ông về việc triệu tập một hội nghị quốc tế, để tìm cách lập lại hòa bình ở Lào. Người

khẳng định: “Nhân dân Việt Nam và Chính phủ Việt Nam Dân chủ Cộng hòa luôn luôn mong muốn nước Lào là một nước độc lập, thống nhất, thịnh vượng, theo chính sách hòa bình trung lập và không có nước ngoài can thiệp vào công việc nội bộ của mình. Chính phủ Việt Nam Dân chủ Cộng hòa sẽ không từ chối một cố gắng nào để góp phần thực hiện mục tiêu đó” [18, tr. 3 - 4].

Rõ ràng, từ trong nhận thức, Chủ tịch Hồ Chí Minh coi cuộc kháng chiến chống Mỹ của nhân dân Lào có ý nghĩa quan trọng không chỉ đối với sự độc lập, thống nhất dân tộc ở Lào mà còn ảnh hưởng tới cách mạng của Đông Dương. Do vậy, từng thắng lợi của cách mạng Lào đều gắn kết chặt chẽ với thắng lợi trên khắp các chiến trường Đông Dương, đưa sự nghiệp đấu tranh cách mạng của hai dân tộc hòa quyện vào nhau, nương tựa lẫn nhau, cùng hướng tới mục tiêu chung đập tan mưu toan của đế quốc Mỹ và tay sai, giải phóng dân tộc.

Từ năm 1961 đến năm 1968, được sự giúp đỡ của nhân dân các bộ tộc Lào, bộ đội tình nguyện Việt Nam phối hợp có hiệu quả cùng lực lượng Pathét Lào giành thắng lợi lớn trong nhiều chiến dịch, tạo bước ngoặt cho cuộc kháng chiến của nhân dân Lào nói riêng và nhân dân ba nước Đông Dương. Điển hình như: chiến dịch Cánh Đồng Chum - Xiêng Khoảng (1961), Nậm Thà (1962), Đường số 8, Đường 12 (1963), Nậm Bạc (1968), Cánh Đồng Chum (1964, 1969),... Bộ đội tình nguyện Việt Nam còn chủ động phối hợp với các lực lượng vũ trang yêu nước Lào đẩy mạnh tác chiến ở khu vực hành lang phía Tây Trường Sơn, xây dựng, củng cố và không ngừng mở rộng tuyến đường Trường Sơn, bất chấp sự đánh phá, ngăn chặn quyết liệt của đối phương. Để bảo vệ và mở rộng tuyến đường, bộ đội tình nguyện Việt Nam và lực lượng Pathét Lào đã tổ chức nhiều đợt chiến đấu giải phóng Mường Phìn, Bản Đông (1960 - 1961), Đường 12, từ Mụ Dạ đến Đường 9 (1962 - 1963), Pha Lam - Đồng Hén (1964 - 1965) [8],... Từ những thắng lợi quan trọng này, tháng 3/1965, nhân dịp Hội nghị nhân dân Đông Dương khai mạc, Chủ tịch Hồ Chí Minh gửi thư chào mừng và bày tỏ lòng tin tưởng rằng: “Nhân dân ba nước anh em Việt Nam, Campuchia và Lào vốn đã luôn luôn cùng nhau sát cánh chống kẻ thù chung là chủ nghĩa thực dân, đế quốc. Đứng trước nguy cơ một cuộc chiến tranh mở rộng do Mỹ gây nên, nhân dân ba nước chúng ta đoàn kết chặt chẽ chống đế quốc Mỹ, thì chúng ta nhất định thắng lợi” [14, tr. 398]. Với niềm tin vào sức mạnh từ tinh thần đoàn kết, nương tựa và giúp đỡ nhau của nhân dân hai nước Việt - Lào, cuộc kháng chiến chống Mỹ và tay sai của các dân tộc Đông Dương nhất định sẽ đi tới thắng lợi cuối cùng. Người viết: “Cuộc cách mạng giải phóng các dân tộc bị áp bức và cuộc cách mạng của giai cấp vô sản các nước đi áp bức phải ủng hộ lẫn nhau” [19, tr. 373].

Ngày 02/9/1969, Chủ tịch Hồ Chí Minh qua đời. Toàn thể dân tộc Việt Nam và nhân dân yêu chuộng hòa bình trên thế giới vô cùng đau buồn, thương tiếc. Hoàng thân Xuphanuvông (Chủ tịch Ủy ban Trung ương Mặt trận Lào yêu nước) sang viếng và dự lễ tang bày tỏ: “Tuy chúng tôi đã bằng mọi cách bày tỏ nỗi thương tiếc, lòng biết ơn và vô cùng kính trọng của nhân dân Lào đối với Chủ tịch HỒ CHÍ MINH, người bạn vô cùng quý mến của nhân dân Lào mới qua đời, chúng tôi vẫn cảm thấy ở mỗi người chúng tôi còn chất chứa bao tình cảm mà không có bút nào, lời nào tả hết được” [17, tr. 8]. Đây là một tổn thất lớn cho phong trào cộng sản và công nhân quốc tế. Chủ tịch Hồ Chí Minh mất đi, nhưng tư tưởng của Người về nền tảng quan hệ quốc tế nói chung và quan hệ Việt - Lào nói riêng vẫn tiếp tục được phát huy. Dòng thác của thời đại tiếp tục hòa quyện cùng sức mạnh hai dân tộc Việt - Lào, làm nên chiến thắng trong cuộc kháng chiến chống Mỹ xâm lược và tay sai.

Từ năm 1969, đáp trả các hoạt động quân sự của Mỹ đưa “Chiến tranh đặc biệt” ở Lào lên một bước mới, bộ đội tình nguyện Việt Nam cùng với lực lượng Pathét Lào tổ chức chiến dịch Cánh Đồng Chum (1970, 1972), Đường 9 Nam Lào (1971), giải phóng Atôpư, cao nguyên Bôlôven, Saravan... Các chiến dịch trên tạo ra những bước nhảy vọt cho chiến tranh cách mạng Lào, đồng thời, hỗ trợ đắc lực, tạo thời cơ thuận lợi cho các bước chuyển biến của chiến tranh cách mạng ở Việt Nam. Những thắng lợi to lớn cả về chính trị, quân sự, ngoại giao, đặc biệt là quân sự trên chiến trường ba nước Đông Dương buộc Mỹ phải ký Hiệp định Pari (ngày 27/01/1973) rút quân khỏi Việt Nam, ký Hiệp định Viêng Chăn về Lào (ngày 21/02/1973), mở ra thời cơ cách mạng mới cho nhân dân hai nước Việt - Lào tiến lên giành thắng lợi quyết định trong năm 1975, hoàn thành sự nghiệp đấu tranh cách mạng.

Đánh giá về nguyên nhân cơ bản dẫn đến thắng lợi vĩ đại tháng 12/1975, Chủ tịch Cayxôn Phônvihản khẳng định: “Thắng lợi vĩ đại đó cũng là thắng lợi của tình đoàn kết liên minh chiến đấu của nhân dân ta với nhân dân hai nước anh em Việt Nam và Campuchia, là mối tình đoàn kết được xây dựng trên cơ sở chủ nghĩa yêu nước nồng nàn kết hợp với chủ nghĩa quốc tế vô sản chân chính. Cùng chung một cảnh ngộ mất nước, cùng một kẻ thù xâm lược, cùng mối thù chung và cùng chung nguyện vọng, 3 dân tộc anh em đã dựa vào nhau mà chiến đấu, cùng phối hợp giúp đỡ nhau và tạo điều kiện cho nhau chiến thắng kẻ thù chung. Đặc biệt mối quan hệ liên minh chiến đấu, gắn bó keo sơn, thủy chung nhất mực giữa nhân dân Việt và nhân dân ta (Lào), giữa quân đội ta (Lào) và quân đội Việt Nam, giữa Đảng ta (Lào) và Đảng Lao động Việt Nam luôn luôn là nhân tố cơ bản quyết định nhất đối với mọi thắng lợi cách mạng trong nước, trong sự nghiệp giải phóng dân tộc trước đây cũng như trong công cuộc xây dựng đất nước ngày nay” [3, tr. 25].

Từ trong khói lửa của cuộc kháng chiến chống Mỹ xâm lược và tay sai mà nhân dân hai nước Việt - Lào cùng trên chuyển hào, một lần nữa khẳng định rằng: *dẫu phải trải qua những thử thách khắc nghiệt, nhưng tinh thần đoàn kết chiến đấu của quân và dân hai dân tộc vẫn trường tồn, không bao giờ phai nhạt*. Truyền thống đoàn kết Việt - Lào được Đảng ta đứng đầu là Chủ tịch Hồ Chí Minh đưa lên tầm cao mới - liên minh toàn diện trên tinh thần quốc tế vô sản thủy chung, một mẫu mực về mối quan hệ quốc tế trong sáng. Tư tưởng và tình cảm cao quý của Chủ tịch Hồ Chí Minh trong việc xây dựng và phát triển quan hệ Việt - Lào tiếp tục như “ngọn hải đăng” chỉ đường cho những thắng lợi mới của cả hai dân tộc.

3. Kết luận

Lịch sử là một dòng chảy liên tục từ quá khứ đến hiện tại, tương lai và lịch sử quan hệ đặc biệt Việt Nam - Lào, Lào - Việt Nam cũng không nằm ngoài quy luật đó. Tuy đã vận động qua những chặng đường lịch sử khác nhau, nhiều lần cùng chung vận mệnh lịch sử, nhưng trong bất cứ hoàn cảnh nào, mối quan hệ đặc biệt đó vẫn sáng ngời tình nghĩa, gắn bó bền chặt. Đóng góp và làm nên mối quan hệ vĩ đại ấy, ngoài tình đoàn kết quân dân Việt - Lào giữ một vai trò quan trọng, trở thành nhân tố nền tảng và là nét đặc sắc nhất trong mối quan hệ đặc biệt Việt - Lào, Lào - Việt,

phải nói tới công lao vĩ đại của Chủ tịch Hồ Chí Minh. Với phương châm “giúp bạn là mình tự giúp mình”, Chủ tịch Hồ Chí Minh vạch ra và gương mẫu thực hiện, nhân dân hai nước Việt - Lào trong mỗi thời kỳ của cuộc đấu tranh cách mạng đã phát huy truyền thống đoàn kết, nương tựa vào nhau, hỗ trợ lẫn nhau để giành thắng lợi, đưa mối quan hệ hữu nghị tốt đẹp giữa hai nước thật sự “tình sâu hơn nước Hồng Hà, Cửu Long”. Trên nền tảng đó, tình đoàn kết hữu nghị đặc biệt Việt - Lào trường tồn mãi với thời gian, như ngọn lửa ấm áp nghĩa tình soi sáng những chặng đường “đồng cam cộng khổ” của hai dân tộc qua hai cuộc kháng chiến (1945 - 1975). Những bài học lịch sử về tình đoàn kết đặc biệt của mối quan hệ hai nước, những tư tưởng của Chủ tịch Hồ Chí Minh về xây dựng, phát triển mối quan hệ Việt - Lào qua hai cuộc kháng chiến vẫn còn nguyên giá trị, mãi là sợi chỉ đỏ xuyên suốt trong tiến trình phát triển của mối quan hệ giữa hai đảng, hai nhà nước và nhân dân hai nước ở cả hiện tại và tương lai. Biên niên sử quan hệ Việt - Lào vốn đã đầy ắp các sự kiện trọng đại, song vẫn đang còn tiếp tục chờ đợi những bước bút phá mới trong thập niên tiếp theo của thế kỷ XXI.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Bài phát biểu của đồng chí Cayxôn Phônvihân*, Báo Nhân Dân, số ra ngày 19/5/1990.
2. Báo Nhân Dân, số ra ngày 19/7/2012.
3. Cayxôn Phônvihân, *Một vài kinh nghiệm chính và một số vấn đề phương hướng mới của cách mạng Lào*, Nxb Sự thật, Hà Nội, (1979).
4. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đảng toàn tập, tập 8*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2000).
5. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đảng toàn tập, tập 9*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2000).
6. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đảng toàn tập, tập 10*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2000).
7. <http://www.tuyengiao.vn/Home/Viet-Lao/Tu-lieu-lich-su/47254/Tinh-doan-ket-quan-dan-Viet-Lao-Net-dac-sac-cua-moi-quan-he-dac-biet>, cập nhật ngày 28/10/2017.
8. <http://tapchiquptd.vn/vi/nghien-cuu-tim-hieu/quan-tinh-nguyen-viet-nam-sat-canh-voi-nhan-dan-lao-anh-em-tren-nhung-chang-duong-lich-su/6358.html>, cập nhật ngày 14/10/2017.
9. Hồ Chí Minh, *Toàn tập, tập 4*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2009).
10. Hồ Chí Minh, *Toàn tập, tập 5*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2009).
11. Hồ Chí Minh, *Toàn tập, tập 6*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2009).
12. Hồ Chí Minh, *Toàn tập, tập 7*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2009).
13. Hồ Chí Minh, *Toàn tập, tập 10*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2009).
14. Hồ Chí Minh, *Toàn tập, tập 11*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2009).
15. Lêchsen Khămvôngsá, *Chủ tịch Cayxôn Phônvihân với tình hữu nghị đặc biệt Lào - Việt Nam*, Tạp chí Lý luận chính trị, số 8, (2004).
16. *Quan hệ Việt - Lào, Lào - Việt*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (1993).
17. *Thế giới ca ngợi và thương tiếc Hồ Chí Minh*, Nxb Thanh niên, Hà Nội, (2004).
18. Viện Hồ Chí Minh, *Hồ Chí Minh biên niên tiểu sử, tập 8*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2008).
19. Viện Hồ Chí Minh, *Hồ Chí Minh biên niên tiểu sử, tập 10*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (2008).

VẬN DỤNG QUY TRÌNH DẠY HỌC KHÁM PHÁ THEO LÝ THUYẾT KIẾN TẠO ĐỂ HÌNH THÀNH KỸ NĂNG GIẢI QUYẾT CÁC BÀI TOÁN DẠNG “TÌM HAI SỐ KHI BIẾT HIỆU VÀ TỈ SỐ CỦA HAI SỐ ĐÓ” CHO HỌC SINH LỚP 4

TÔ THỊ MINH TÂM

Khoa Tâm lý - Giáo dục và Công tác xã hội, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Bài viết trình bày sự vận dụng quy trình dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo để hình thành kỹ năng giải quyết bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” cho học sinh lớp 4, trong đó nêu rõ quy trình dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo và các bước tiến hành vận dụng quy trình ấy để hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng này cho trẻ.

Từ khóa: Lý thuyết kiến tạo nhận thức, dạy học khám phá, kỹ năng giải quyết vấn đề.

ABSTRACT

Applying Discovery Learning under the Constructivism Theory to Build Skills of Solving the Problem of the Form “Find Two Numbers Based on Their Difference and Ratio” for 4 Graders

The paper presents the application of discovery learning under the constructivism theory to construct the skills of solving the problem of the form “Find two numbers based on their difference and ratio” for 4 Graders. The process highlights the steps to form the skills to solve the problem of this type for children.

Keywords: Cognitive constructivism theory, discovery learning, problem - solving skills.

1. Đặt vấn đề

Hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán liên quan đến tỉ số ở học sinh lớp 4 nói chung và bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” là một trong những vấn đề được nhiều tác giả và giáo viên tiểu học quan tâm, nghiên cứu. Trên cơ sở mỗi quan tâm chung ấy, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu nhằm tìm ra quy trình thích hợp để hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng này cho học sinh lớp 4 trên cơ sở vận dụng quy trình dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo.

Dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo là một trong những phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh, nó có quy trình tương đối chặt chẽ. Để có thể sử dụng có hiệu quả quy trình này trong việc hình thành kỹ năng giải quyết bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” cho học sinh lớp 4 cần nhận thức rõ một số vấn đề liên quan đến dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo; kỹ năng giải quyết bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” và việc vận dụng quy trình dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo để hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng này ở học sinh lớp 4.

Email: hoahongvang0975@gmail.com

Ngày nhận bài: 10/5/2018; Ngày nhận đăng: 28/6/2018

2. Giải quyết vấn đề

2.1. Dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo

a. Định nghĩa

Là phương pháp dạy học nhấn mạnh đến vai trò của người học và cách thức người học thu nhận tri thức cho bản thân.

Trong quá trình thu nhận tri thức, người học không thụ động mà họ tiếp nhận tri thức bằng cách đặt mình vào môi trường hoạt động tích cực; phát hiện và giải quyết vấn đề bằng cách đồng hóa hay điều ứng những kiến thức và kinh nghiệm đã có cho thích ứng với hoàn cảnh và tình huống mới; từ đó xây dựng nên những hiểu biết của bản thân [2, tr. 131].

b. Bản chất

Học sinh phải là chủ thể tích cực khám phá kiến thức cho bản thân chứ không phải thu nhận một cách thụ động từ bên ngoài. Trong quá trình xây dựng kiến thức, học sinh cần phải dựa trên những kiến thức hoặc kinh nghiệm đã có từ trước, nếu tái hiện và tạo lập được một mối quan hệ hữu cơ giữa kiến thức mới và cũ, sắp xếp kiến thức mới vào cấu trúc kiến thức hiện có thì lúc đó kiến thức mới sẽ có giá trị ứng dụng và lâu bền [2, tr. 132].

c. Đặc trưng

Dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo có một số đặc trưng cơ bản như sau:

- Thứ nhất: Học sinh là chủ thể tích cực xây dựng nên kiến thức cho bản thân dựa trên kiến thức và kinh nghiệm đã có từ trước; giáo viên là người tổ chức, cố vấn và hỗ trợ khi cần thiết.

- Thứ hai: Tăng cường hình thức dạy học hợp tác, thảo luận,... hạn chế thuyết trình, “đọc - chép” vì làm ảnh hưởng đến việc học tập chủ động, tích cực của học sinh.

- Thứ ba: Khuyến khích học sinh tự học, tự đánh giá [2, tr. 132].

d. Quy trình

Dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo có quy trình chặt chẽ, logic. Theo tác giả Vũ Thị Lan Anh, quy trình dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo gồm các bước như sau:

+ Bước 1: Ôn tập, tái hiện tri thức cũ

+ Bước 2: Nêu vấn đề.

+ Bước 3: Tập hợp các ý tưởng của học sinh và so sánh các ý tưởng đó để tìm ra một ý tưởng chung cho cả nhóm, cả lớp.

+ Bước 4: Dự đoán (đề xuất giả thuyết)

+ Bước 5: Học sinh kiểm tra giả thuyết (thử - sai)

+ Bước 6: Học sinh phân tích kết quả và trình bày trước nhóm, lớp

+ Bước 7: Rút ra tri thức mới (kết luận chung) [2, tr. 132 - 133].

2.2. Kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” ở học sinh lớp 4

- Kỹ năng là khả năng vận dụng kiến thức để giải quyết những nhiệm vụ hay bài tập khác nhau. Từ “kiến thức” ở đây được hiểu là những tri thức, khái niệm, phương pháp,... mà học sinh đã lĩnh hội được [4, tr. 151].

- Kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” là **khả năng vận dụng kiến thức để giải quyết những dạng bài tập này.**

- Bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” là bài toán có thể được biểu diễn bởi mô hình sau:

+ Hiệu của hai số là X (X là số tự nhiên khác 0)

+ Tỉ số của hai số là $\frac{a}{b}$ (a, b là các số tự nhiên khác 0; a là số phần của số lớn, b là số phần của số bé; $a > b$)

+ Tìm hai số đó

- Quy trình giải bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” gồm các bước cơ bản sau:

+ Bước 1: Tìm Hiệu số phần bằng nhau

Hiệu số phần bằng nhau = số phần của số lớn - số phần của số bé

Tức là: $a - b$

+ Bước 2: Rút về đơn vị

Giá trị của một phần là:

Giá trị của một phần = Hiệu : Hiệu số phần bằng nhau

Tức là: Giá trị của một phần = $X : (a - b)$

+ Bước 3: Tìm số bé

Số bé = Giá trị của một phần x số phần của số bé

Tức là: Số bé = Giá trị của một phần x b

+ Bước 4: Tìm số lớn

Số lớn = Giá trị của một phần x số phần của số lớn

Tức là: Số lớn = Giá trị của một phần x a

Lưu ý:

+ Thứ tự tìm số lớn trước hay số bé trước đều được

+ Có thể bỏ qua bước 2 (Bước rút về đơn vị) mà trực tiếp tìm số lớn hoặc số bé trước theo quy tắc:

Số bé = Hiệu : Hiệu số phần bằng nhau x số phần của số bé

Tức là: Số bé = $X : (a - b) \times b$

Hoặc Số lớn = Hiệu : Hiệu số phần bằng nhau x số phần của số lớn

Tức là: Số lớn = $X : (a - b) \times a$

Rồi tìm số còn lại theo cách:

Số lớn = Hiệu + số bé

Hoặc Số bé = Số lớn - Hiệu

* Các yếu tố ảnh hưởng đến việc hình thành kỹ năng giải quyết bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” ở học sinh lớp 4.

Việc dễ dàng hay khó khăn trong sự vận dụng kiến thức tùy thuộc ở một số yếu tố sau:

- Khả năng nhận dạng kiểu nhiệm vụ, bài tập. Khả năng này biểu hiện ở việc phát hiện ra các dấu hiệu và mối quan hệ vốn có trong bài tập.

- Tồn tại các yếu tố che phủ trong bài tập làm chệch hướng tư duy. Yếu tố che phủ trong bài tập làm chệch hướng tư duy thường là các yếu tố dư, gây nhiễu. Nếu không có sự nhận thức sâu sắc về các yếu tố đã có, phải tìm thì học sinh thường dễ bị chệch hướng tư duy.

- Tâm thế và thói quen cũng ảnh hưởng đến sự hình thành kỹ năng. Yếu tố tâm thế và thói quen ảnh hưởng đến sự hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tổng của hai số đó*” ở học sinh lớp 4 ở khía cạnh sự sẵn sàng và cẩn thận khi giải quyết các bài tập với các dạng quen thuộc (nếu yếu tố đã cho và yếu tố cần tìm cụ thể, rõ ràng, học sinh áp dụng ngay các công thức, quy tắc,... giải để giải bài tập; nếu yếu tố đã cho và yếu tố cần tìm của bài tập còn ở dạng suy luận để tìm ra thì sự bình tĩnh, cẩn trọng suy luận logic là hết sức cần thiết để giải quyết bài tập chính xác...)

- Có khả năng khái quát hóa đối tượng một cách toàn thể. Khả năng này thường biểu hiện ở việc học sinh rút ra quy luật của bài tập từ đó giúp trẻ giải quyết các bài tập được nhanh chóng hơn.

* Quá trình hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tổng của hai số đó*” ở học sinh lớp 4

Trong quá trình hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tổng của hai số đó*” ở học sinh lớp 4 cần lưu ý một số điều sau:

- Kỹ năng dựa trên kiến thức. Nói đến kỹ năng thì thường gắn với một hay một nhóm kiến thức. Vì vậy trước khi hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tổng của hai số đó*” ở học sinh lớp 4, người giáo viên cần giúp trẻ nắm vững những kiến thức cơ bản, cốt lõi.

- Kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tổng của hai số đó*” ở học sinh lớp 4 được tạo nên trong quá trình luyện tập. Trong quá trình rèn luyện hình thành kỹ năng này, giáo viên cần giúp học sinh ý thức mục đích, biết đối chiếu kết quả với mẫu để phát hiện sai sót (nếu có) và sửa chữa kịp thời những sai sót ấy.

- Thực chất của việc hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tổng của hai số đó*” ở học sinh lớp 4 là hình thành cho học sinh nắm vững một hệ thống phức tạp các thao tác nhằm biến đổi và làm rõ những thông tin chứa đựng trong bài tập (cái đã biết, cái chưa biết) và đối chiếu chúng với những hành động cụ thể.

- Trong quá trình hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tổng của hai số đó*” ở học sinh lớp 4 có những điều kiện khách quan liên quan đến người giáo viên và cả những điều kiện chủ quan liên quan đến học sinh. Do đó, cần chú ý:

+ Đối với giáo viên:

Giáo viên phải giúp học sinh tìm hiểu để nhận ra yếu tố đã biết, yếu tố phải tìm và mối quan hệ giữa chúng. Đồng thời, giáo viên cần biết hướng hành động của học sinh vào những dấu hiệu bản chất của khái niệm, những yếu tố quan trọng của tri thức, cũng như phải giúp học sinh hình thành mô hình khái quát để giải quyết các bài tập, các đối tượng cùng nhóm, loại và phải biết xác lập mối liên hệ giữa bài tập mô hình khái quát và các kiến thức tương ứng. Một trong những vấn đề quan trọng khi hình thành kỹ năng giải quyết bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tổng của hai số đó*” ở học sinh lớp 4 là việc giáo viên giúp học sinh nắm rõ những nguyên tắc, quy trình giải quyết các dạng bài tập ấy.

+ Đối với học sinh

Để hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tổng của hai số đó*” ở học sinh lớp 4, học sinh cần phải nắm vững hệ thống tri thức về các dạng bài tập này, bởi lẽ kỹ năng là sản phẩm của tri thức. Kỹ năng được hình thành trên cơ sở nắm vững tri thức.

Đồng thời, học sinh phải có năng lực tư duy linh hoạt, mềm dẻo không rập khuôn, máy móc để việc vận dụng tri thức vào giải quyết nhiệm vụ nhận thức mới dễ dàng, đơn giản và nhanh chóng hơn.

2.3. Vận dụng quy trình dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo để hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” cho học sinh lớp 4

Vận dụng quy trình dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo để hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó*” cho học sinh lớp 4 theo các bước sau:

2.3.1. Thiết kế kế hoạch dạy học. Việc thiết kế kế hoạch dạy học có thể tiến hành theo mẫu sau:

2.3.1.1. Mục tiêu

- * Kiến thức
- * Kỹ năng
- * Thái độ

2.3.1.2. Nội dung cơ bản

Đây là nội dung chính cần được triển khai trong quá trình dạy học

2.3.1.3. Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học

- * Phương pháp dạy học
- * Hình thức tổ chức dạy học
- * Tài liệu tham khảo
- * Quy trình dạy học
- * Cung cấp, dặn dò

Ví dụ:

KẾ HOẠCH DẠY HỌC
SỬ DỤNG DẠY HỌC KHÁM PHÁ THEO LÝ THUYẾT KIẾN TẠO
Bài: TÌM HAI SỐ KHI BIẾT HIỆU VÀ TỈ SỐ CỦA HAI SỐ ĐÓ

A. Mục tiêu: Học xong bài này, học sinh có:

1. Kiến thức

Biết quy tắc (các bước giải) bài toán: “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó*”.

2. Kỹ năng

Vận dụng quy tắc để giải quyết các bài toán “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó*”.

3. Thái độ

Thận trọng phân biệt các bài toán dạng này với bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Tổng và Tỉ số của hai số đó*” để giải quyết đúng yêu cầu của bài toán.

B. Nội dung cơ bản

1. Xây dựng quy tắc giải dạng toán “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó*”.
2. Vận dụng quy tắc được xây dựng để làm bài tập.

C. Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học

1. Phương pháp dạy học: Sử dụng dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo kết hợp với thảo luận nhóm.

2. Hình thức tổ chức dạy học: Cá nhân, nhóm, tập thể lớp.

D. Tài liệu tham khảo: Sách giáo khoa Toán 4, Sách thiết kế bài giảng Toán 4, Vở Bài tập Toán 4.

E. Quy trình dạy học

Bước 1: Ôn tập, tái hiện

- Giáo viên yêu cầu học sinh làm bài tập dưới đây (1 học sinh làm ở bảng lớp; các em khác làm trên phiếu học tập cá nhân).

Ví dụ: “Tổng của 2 số là 120. Số bé bằng $\frac{2}{3}$ số lớn. Tìm 2 số đó?”

- Học sinh làm bài tập theo yêu cầu của giáo viên

- Giáo viên cùng lớp nhận xét, đánh giá bài làm trên bảng lớp của học sinh. Sau đó kiểm tra số lượng học sinh làm bài có kết quả đúng (số lớn = 72, số bé = 48)

Qua bài tập này, học sinh được ôn lại các bước tiến hành giải bài toán “*Tìm hai số khi biết Tổng và Tỉ số của hai số đó*”.

Bước 2: Nêu vấn đề

- Giáo viên: Ở bài tập 1, chúng ta giải bài toán theo các bước sau:

+ Trước tiên: Tìm tổng số phần bằng nhau.

Tổng số phần bằng nhau = Số phần của số lớn + Số phần của số bé

+ Thứ 2: Rút về đơn vị

Giá trị của 1 phần = Tổng : Tổng số phần

+ Thứ 3: Tìm số bé

Số bé = Giá trị của 1 phần x số phần của số bé

+ Thứ 4: Tìm số lớn

Số lớn = Tổng – Số bé

Hoặc Số lớn = Giá trị của 1 phần x số phần của số lớn

Lưu ý:

+ Thứ tự tìm số lớn trước hay số bé trước đều được.

+ Có thể bỏ qua bước rút về đơn vị và trực tiếp tìm số lớn hoặc số bé trước theo quy tắc:

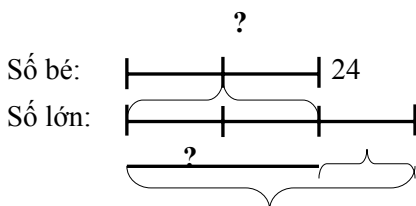
Số bé = (Tổng : Tổng số phần bằng nhau) x số phần của số bé

Hoặc Số lớn = (Tổng : Tổng số phần bằng nhau) x số phần của số lớn

Rồi tìm số còn lại.

- Giáo viên: Nếu đề bài không cho biết Tổng của 2 số mà cho biết Hiệu của 2 số là 24 và các dữ kiện khác của bài toán này không thay đổi thì chúng ta sẽ giải bài toán này như thế nào?

Vẽ sơ đồ tóm tắt bài toán:



Bước 3: Tập hợp các ý tưởng của học sinh, so sánh các ý tưởng đó và đề xuất một ý tưởng chung cho cả lớp

- Giáo viên yêu cầu học sinh thảo luận nhóm tìm ý tưởng để giải bài tập ở ví dụ sau:

Ví dụ: Hiệu của 2 số là 24. Số bé bằng $\frac{2}{3}$ số lớn. Tìm 2 số đó?

- Học sinh: Thảo luận nhóm (2 em ngồi cùng bàn) tìm ý tưởng.

Đề bài không cho biết Tổng mà cho biết Hiệu của 2 số và các dữ kiện khác không thay đổi thì phải sử dụng Hiệu để tính toán thay vì Tổng.

- Giáo viên: Các em có nhận xét gì về mối liên hệ giữa dạng toán này với dạng toán “Tìm hai số khi biết Tổng và Tỉ số của hai số đó” mà chúng ta đã biết?

- HS: Các bước giải bài toán này sẽ giống như giải bài toán “Tìm hai số khi biết Tổng và Tỉ số của hai số đó”

Bước 4: Dự đoán (đề xuất giả thuyết) các bước giải bài toán “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó”.

- Học sinh dự đoán: Có 4 bước

+ Bước 1: Tìm hiệu số phần bằng nhau

+ Bước 2: Rút về đơn vị

+ Bước 3: Tìm số lớn

+ Bước 4: Tìm số bé

- Học sinh phát biểu thành quy tắc: “Muốn tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó ta phải:

+ Đầu tiên ta tìm Hiệu số phần bằng nhau; Hiệu số phần bằng nhau bằng số phần của số lớn trừ đi số phần của số bé.

+ Kế đến ta tìm giá trị của 1 phần; giá trị của 1 phần bằng Hiệu chia cho Hiệu số phần bằng nhau.

+ Tiếp theo ta tìm số lớn; số lớn bằng giá trị của 1 phần nhân với số phần của số lớn.

+ Cuối cùng ta tìm số bé; số bé bằng số lớn trừ đi Hiệu.

Hoặc số bé bằng giá trị của 1 phần nhân với số phần của số bé.

- Giáo viên: Chúng ta có thể có cách giải nào ngắn gọn hơn không?

- Học sinh: Có 3 bước: Tìm Hiệu số phần bằng nhau; tìm số bé; tìm số lớn.

+ Tìm Hiệu số phần bằng nhau. Muốn tìm Hiệu số phần bằng nhau lấy số phần của số lớn trừ đi số phần của số bé.

+ Tìm số bé. Muốn tìm số bé lấy Hiệu chia cho Hiệu số phần bằng nhau rồi lấy kết quả đó nhân với số phần của số bé.

+ Tìm số lớn. Muốn tìm số lớn ta lấy số bé cộng với Hiệu.

(Giáo viên cho học sinh suy nghĩ và tìm ra cách giải bài toán chính xác và ngắn gọn nhất)

Bước 5: Học sinh kiểm tra giả thiết, phân tích kết quả và rút ra kết luận chung (tri thức mới)

- Giáo viên yêu cầu học sinh làm bài tập sau:

Đề: An có 2 loại bút gồm bút mực xanh và bút mực tím. Số bút mực tím nhiều hơn số bút mực xanh là 5 chiếc. Số bút mực xanh bằng $\frac{4}{5}$ số bút mực tím. Hỏi có bao nhiêu chiếc bút ở mỗi loại?

- Học sinh làm bài tập
- Học sinh thảo luận nhóm phân tích kết quả trên phiếu học tập của các cá nhân ở trong nhóm; thống nhất chung về bài giải và viết vào bảng nhóm rồi trình bày trước lớp 2 nội dung:
 - + Cách giải bài toán của nhóm.
 - + Quy tắc (các bước) giải bài toán “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó”.
- Cả lớp lắng nghe, nhận xét và cùng đi đến thống nhất ở kết luận về quy tắc giải bài toán “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” (tri thức mới).

- Giáo viên nhận xét, nêu lại quy tắc và viết lên bảng:

“Giải bài toán tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó”:

+ Hiệu số phần bằng nhau: Số phần của số lớn - Số phần của số bé.

+ Số bé = Hiệu : Hiệu số phần bằng nhau x số phần của số bé

+ Số lớn = Số bé + Hiệu

- Giáo viên có thể hỏi thêm và gợi ý để học sinh trả lời khắc sâu tri thức mới:

+ Ngoài cách tìm số lớn giống như quy tắc trên bảng ta còn cách nào để tìm số lớn không?

+ Tìm số lớn trước khi tìm số bé được không?

+ Trong trường hợp tìm số lớn trước, số bé sau thì ta sẽ làm như thế nào để tìm mỗi số?

- Học sinh trả lời, giáo viên lắng nghe, nhận xét và điều chỉnh sai sót (nếu có)

Bước 6: Vận dụng

- Giáo viên yêu cầu học sinh giải bài tập 1, 2, 3 trong sách giáo khoa Toán lớp 4 [1, tr. 151] vào vở bài tập Toán (tại lớp).

- Học sinh làm bài tập vào vở theo đúng yêu cầu của giáo viên.

- Trong quá trình học sinh làm bài tập 1 trong sách giáo khoa Toán lớp 4, giáo viên quan tâm, gợi ý, giúp đỡ những học sinh còn gặp khó khăn trong việc tóm tắt bằng sơ đồ và các bước giải, các phép tính cần thực hiện... để giải quyết bài toán này.

F. Củng cố, dặn dò

- Nhắc lại để khắc sâu thêm 1 lần nữa về các bước giải dạng toán “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó”

- Dặn dò học sinh: Ghi nhớ cách giải bài toán “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó”.

2.3.2. Tổ chức hoạt động học tập theo quy trình dạy học khám phá để hình thành kỹ năng giải quyết bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” cho học sinh lớp 4

Việc tổ chức cho học sinh lớp 4 học tập theo quy trình dạy học khám phá để hình thành kỹ năng giải quyết bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” cho trẻ cần được tiến hành theo đúng trình tự các bước:

- Bước 1: Ôn tập, tái hiện

- Bước 2: Nêu vấn đề

- Bước 3: Tập hợp các ý tưởng của học sinh, so sánh các ý tưởng đó và đề xuất một ý tưởng chung cho cả lớp

- Bước 4: Dự đoán (đề xuất giả thuyết) các bước giải bài toán “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó”.

- Bước 5: Học sinh kiểm tra giả thiết, phân tích kết quả và rút ra kết luận chung (tri thức mới)

- Bước 6: Vận dụng

Chú ý: Trong từng bước, người giáo viên phải là người tổ chức, điều khiển để học sinh chủ động tích cực trong từng hành động của mình. Giáo viên không được làm thay các phần việc cho học sinh nhưng phải luôn kịp thời gợi ý, hướng dẫn giúp đỡ để các em nỗ lực kiến tạo tri thức cho mình.

Ví dụ: Sau khi đã thiết kế kế hoạch dạy học Bài: Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó (như trên), người giáo viên tiến hành tổ chức cho học sinh học tập theo quy trình dạy học khám phá để hình thành kỹ năng giải quyết bài toán dạng này cho trẻ - Phần Quy trình dạy học với 6 bước như trong kế hoạch dạy học được thiết kế trên đây.

2.3.3. Tổ chức rèn luyện kỹ năng giải quyết bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” cho học sinh lớp 4

Việc tổ chức rèn luyện kỹ năng giải quyết bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” cho học sinh lớp 4 được tiến hành trên cơ sở vận dụng linh hoạt quy trình dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo. Bởi vì, việc hình thành một kỹ năng này phải dựa trên kiến thức nhất định về quy trình dạy học khám phá.

Đồng thời, kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” ở học sinh lớp 4 được tạo nên trong quá trình luyện tập.

Ngoài ra, việc hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” ở học sinh lớp 4 là hình thành cho học sinh nắm vững một hệ thống phức tạp các thao tác nhằm biến đổi và làm rõ cái đã biết, cái chưa biết trong bài tập và đối chiếu chúng với những hành động cụ thể.

Từ đó có thể khái quát: Quy trình hướng dẫn học sinh rèn luyện kỹ năng giải bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” như sau:

a. Bước 1: Kiểm tra mức độ lĩnh hội các bước giải bài toán dạng này ở học sinh

Việc kiểm tra mức độ lĩnh hội các bước giải bài toán dạng này ở học sinh theo trình tự như sau:

- Giáo viên: Nêu lại quy tắc (các bước) giải bài toán dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó”

- Học sinh nêu quy tắc

- Học sinh nhận xét.

- Giáo viên nhận xét.

+ Nếu học sinh đã nêu đúng quy tắc, giáo viên nhắc lại để khắc sâu.

+ Nếu học sinh chưa nêu được quy tắc, giáo viên nhắc lại và viết lên bảng lớp.

b. Bước 2: Giáo viên đưa ra bài tập dạng “Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó” học sinh vận dụng quy tắc để giải quyết các bài tập này.

Ở bước này, trình tự thực hiện như sau:

- Giáo viên: Yêu cầu học sinh tóm tắt đề và giải 2 bài tập sau:

Ví dụ 1: Hiệu của 2 số là 56. Số thứ nhất bằng $\frac{3}{5}$ số thứ 2. Tìm 2 số đó?

Ví dụ 2: Chị hơn em 4 tuổi. Biết rằng tuổi em bằng $\frac{2}{3}$ tuổi chị. Tìm số tuổi của mỗi người?

- Giáo viên cùng học sinh phân tích đề (Phân tích các dữ kiện đã biết của bài toán và yêu cầu cần phải giải quyết) (Bài toán cho biết gì? Bài toán hỏi gì?).

- Học sinh thực hiện vẽ sơ đồ tóm tắt và giải bài tập trên phiếu.

- Giáo viên theo dõi, hướng dẫn giúp đỡ những học sinh có khó khăn. Đặc biệt là học sinh có học lực trung bình, những em chậm trong việc đọc và phân tích đề bài, tính toán,...

- Giáo viên đề nghị học sinh khá giỏi sau khi giải xong các bài toán theo yêu cầu của giáo viên thì hướng dẫn, giúp đỡ cho bạn học kém hơn ngồi bên cạnh hiểu bài toán và biết được cách giải (Đôi bạn cùng tiến).

c. Bước 3: Phân tích, đánh giá bài làm của học sinh

- Giáo viên yêu cầu học sinh nộp phiếu học tập.

- Học sinh nộp phiếu.

- Giáo viên yêu cầu 2 học sinh thực hiện 2 bài giải trên bảng lớp (mỗi học sinh giải 1 bài); cả lớp quan sát để nhận xét. Trong thời gian đó, kiểm tra cách làm của từng học sinh, chỉ ra chỗ đúng – sai ở mỗi bài giải trên phiếu học tập.

- Giáo viên mời lớp nhận xét từng bài làm trên bảng lớp.

- Học sinh nhận xét.

- Giáo viên nhận xét lại từng bài làm ở sơ đồ tóm tắt, các bước giải,... chỉ ra những chỗ đúng và chưa đúng trong mỗi bài làm để học sinh rút kinh nghiệm.

- Giáo viên trả bài cho học sinh.

- Học sinh nhận lại phiếu học tập, so sánh đối chiếu bài làm của mình với bài giải trên bảng lớp đã được chỉnh sửa, kết hợp với những chỗ giáo viên đánh dấu đúng - sai để rút kinh nghiệm.

Nếu học sinh có những thắc mắc về bài giải thì hỏi trực tiếp, hỏi ngay để được tập thể lớp và giáo viên giải đáp. Qua đó, khắc sâu quy tắc giải cho học sinh.

d. Bước 4: Đưa ra các bài tập tương tự để học sinh giải quyết

- Giáo viên yêu cầu học sinh giải bài tập sau:

Bài 1: Hiệu số đo chiều dài và chiều rộng của sân trường là 20 mét. Chiều rộng bằng $\frac{4}{5}$ chiều dài. Tìm số đo chiều dài và chiều rộng của sân trường?

Bài 2: Hiệu của 2 số là số tự nhiên lớn nhất có 2 chữ số. Tỉ số của 2 số đó là $\frac{4}{7}$. Tìm 2 số đó?

Bài 3: Hiệu của 2 số là số tự nhiên bé nhất có 4 chữ số. Số lớn gấp đôi số bé. Tìm 2 số đó?

- Học sinh thực hiện theo yêu cầu của giáo viên

- Giáo viên theo dõi, hướng dẫn giúp đỡ những học sinh có khó khăn. Đặc biệt là học sinh có học lực trung bình, những em chậm trong việc đọc và phân tích đề bài, tính toán,...

- Giáo viên đề nghị các bạn học sinh khá giỏi sau khi giải xong các bài toán theo yêu cầu của giáo viên thì hướng dẫn, giúp đỡ cho bạn học kém hơn ngồi bên cạnh hiểu bài toán và biết được cách giải (Đôi bạn cùng tiến).

e. Bước 5: Nhận xét bài làm của học sinh, rút ra kinh nghiệm cần thiết

- Giáo viên yêu cầu học sinh nộp phiếu học tập

- Học sinh nộp phiếu
- Giáo viên yêu cầu 3 học sinh thực hiện 3 bài giải trên bảng lớp (mỗi học sinh giải 1 bài); cả lớp quan sát để nhận xét. Trong thời gian đó, kiểm tra cách làm của từng học sinh, chỉ ra chỗ đúng - sai ở mỗi bài giải trên phiếu học tập.
- Giáo viên mời lớp nhận xét từng bài làm trên bảng lớp.
- Học sinh nhận xét.
- Giáo viên nhận xét lại từng bài làm ở sơ đồ tóm tắt, các bước giải,... chỉ ra những chỗ đúng và chưa đúng trong mỗi bài làm để học sinh rút kinh nghiệm.
- Giáo viên trả bài cho học sinh.
- Học sinh nhận lại phiếu học tập, so sánh đối chiếu bài làm của mình với bài giải trên bảng lớp đã được chỉnh sửa, kết hợp với những chỗ giáo viên đánh dấu đúng - sai để rút kinh nghiệm.

Nếu học sinh có những thắc mắc về bài giải thì hỏi trực tiếp, hỏi ngay để được tập thể lớp và giáo viên giải đáp. Qua đó, khắc sâu thêm lần nữa quy tắc giải cho học sinh.

Việc tổ chức rèn luyện kỹ năng giải quyết bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó*” cho học sinh lớp 4 theo quy trình này vừa giúp học sinh khắc sâu tri thức (vì trẻ tự lực, chủ động, tích cực kiến tạo tri thức cho mình) vừa giúp trẻ nắm chắc quy trình giải các bài toán dạng này (thông qua việc luyện tập, giải toán dạng này thường xuyên - hình thành kỹ năng).

3. Kết luận

Việc vận dụng quy trình dạy học khám phá trên cơ sở lý thuyết kiến tạo để hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó*” cho học sinh lớp 4 giúp trẻ tích cực, chủ động hơn trong quá trình học tập cũng như nắm vững tri thức về các bước giải, từ đó góp phần làm cho quá trình rèn luyện hình thành kỹ năng giải dạng toán này ở trẻ được diễn ra thuận lợi, nhanh chóng hơn.

Để có thể vận dụng quy trình dạy học khám phá trên cơ sở lý thuyết kiến tạo trong việc hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó*” cho học sinh lớp 4 một cách hiệu quả đòi hỏi người giáo viên phải có sự chuẩn bị thật chu đáo, kỹ lưỡng trước khi tổ chức cho trẻ rèn luyện, hình thành kỹ năng từ việc thiết kế kế hoạch dạy học, thiết kế phiếu học tập,... đến việc tổ chức hoạt động học tập hình thành kỹ năng,... cả việc kịp thời phát hiện và hướng dẫn, giúp đỡ trẻ có thắc mắc, khó khăn trong học tập,... Với việc vận dụng quy trình dạy học khám phá trên cơ sở lý thuyết kiến tạo để hình thành kỹ năng giải quyết các bài toán dạng “*Tìm hai số khi biết Hiệu và Tỉ số của hai số đó*” đã giúp giáo viên tiểu học phát huy cao độ vai trò là người hướng dẫn, tổ chức, điều khiển,... trong hoạt động dạy học và làm cho học sinh lớp 4 thật sự trở thành chủ thể tích cực của quá trình chiếm lĩnh tri thức và hình thành kỹ năng. Từ đó, trẻ thật sự hứng thú với hoạt động học tập làm cho hiệu quả học tập của trẻ được nâng cao và chất lượng dạy học trong nhà trường tiểu học ngày càng cao hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Toán 4*, Nxb Giáo dục Việt Nam, (2013).
2. Vũ Thị Lan Anh, *Trí tuệ và các chỉ số biểu hiện trí tuệ của học sinh lớp 5*, Nxb ĐHSP, (2011).
3. Tô Thị Minh Tâm, *Trí thông minh của học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học tại huyện Ba Tơ, tỉnh Quảng Ngãi*, Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường ĐHSP TP. HCM, (2014).
4. Nguyễn Thị Tứ, *Giáo trình Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm*, Nxb ĐHSP TP. HCM, (2012).

RÈN LUYỆN NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM CHO SINH VIÊN MẦM NON QUA MÔN HỌC “PHƯƠNG PHÁP GIÚP TRẺ KHÁM PHÁ MÔI TRƯỜNG XUNG QUANH”

VÕ THỊ TUYẾT MAI

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

TÓM TẮT

Bài báo đưa ra hoạt động nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên mầm non giúp sinh viên phát triển năng lực nghề nghiệp cần thiết trong tương lai. Để nâng cao hiệu quả rèn luyện nghiệp vụ cho sinh viên mầm non qua môn “Phương pháp khám phá môi trường xung quanh”, sinh viên phải đạt được các yêu cầu kỹ năng sư phạm, nắm được nội dung chương trình môn “Phương pháp khám phá môi trường xung quanh” và nội dung, các con đường, các phương pháp, các biện pháp rèn luyện nghiệp vụ sư phạm qua môn “Phương pháp giúp trẻ khám phá môi trường xung quanh”. Đặc biệt sinh viên phải biết tổ chức các trò chơi trải nghiệm trong hoạt động khám phá khoa học về môi trường xung quanh.

Từ khóa: Sinh viên Mầm non, Môn học, Phương pháp khám phá môi trường xung quanh.

ABSTRACT

Pedagogical Training for Pre-school Education Students Through the Course “Methodologies for Kids to Explore Their Surroundings”

The article provides a pedagogical activity for preschool education students to help students develop necessary professional skills in the future. In order to improve the effectiveness of professional training for preschool education students through the course “Methodologies for Kids to Explore Their Surroundings”, students must meet the requirements of pedagogical skills and grasp the content of the program and the content, routes, methods, and pedagogical practices through the exploration of the surrounding environment. Particularly, students must know how to organize experiential games while exploring the science of the surrounding environment.

Keywords: Pre-school Education Students, courses, Methodologies for Kids to Explore Their Surroundings.

1. Đặt vấn đề

Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên là nội dung quan trọng trong chương trình đào tạo giáo viên nói chung và giáo viên mầm non nói riêng, góp phần hình thành và phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên tương lai. Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên sư phạm mầm non được thực hiện ở các học phần phương pháp dạy học và các hoạt động giáo dục khác. Trong đó, chủ yếu là các học phần phương pháp dạy học. Ở bài viết này, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm trong môn “Phương pháp giúp trẻ khám phá môi trường xung quanh” ở trường mầm non nâng cao hiệu quả rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên mầm non.

Email: vothituyetmai@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 20/4/2018; Ngày nhận đăng: 10/6/2018

2. Nội dung

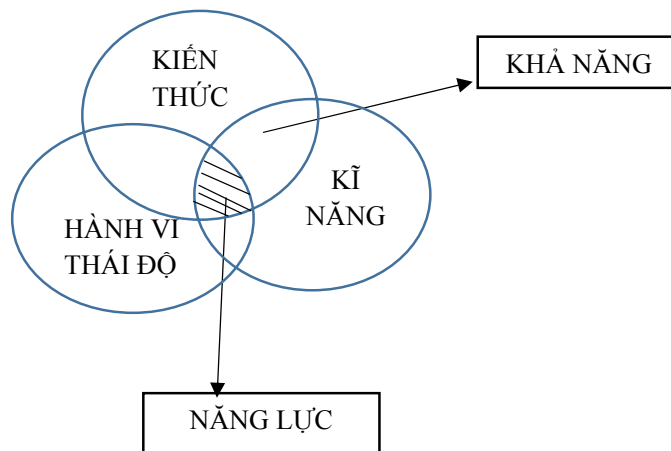
2.1. Kỹ năng nghề nghiệp và hoạt động khám phá môi trường xung quanh (KPMTXQ) ở mầm non

2.1.1. Năng lực nghề nghiệp của giáo viên

2.1.1.1. Năng lực

Năng lực là tổng hòa các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính tâm lý cá nhân như hứng thú, niềm tin, ý chí... để thực hiện thành công một loại công việc trong một bối cảnh nhất định. Các thành tố của năng lực là kiến thức, kỹ năng, thái độ, những phẩm chất tâm lý cá nhân nhằm thực hiện có hiệu quả nhiệm vụ trong bối cảnh thực tế.

Năng lực hành động có cấu trúc chung như sau:



2.1.1.2. Năng lực nghề nghiệp (NLNN)

Năng lực nghề nghiệp là tổng hòa các thành tố kiến thức, kỹ năng, thái độ, những phẩm chất tâm lý cá nhân cần thiết để hoàn thành được nhiệm vụ trong thực tiễn hoạt động nghề nghiệp. Năng lực nghề nghiệp được nhận biết qua: Kiến thức, kỹ năng, thái độ và các nguyên tắc cần thiết để thực hiện toàn bộ hoặc một số nội dung lao động nghề nghiệp cụ thể; việc đáp ứng được chuẩn đầu ra sản phẩm lao động mà chủ thể lao động tạo nên; việc thực hiện có thể đánh giá và xác định được.

2.1.1.3. Năng lực nghề nghiệp của giáo viên mầm non (GVMN)

Năng lực nghề nghiệp của giáo viên mầm non bao gồm: Năng lực chẩn đoán về đối tượng giáo dục, năng lực đáp ứng nhu cầu phát triển của đối tượng giáo dục, năng lực kiểm tra đánh giá, các năng lực chuyên biệt khác.

2.1.2. Yêu cầu kỹ năng sư phạm (chuẩn nghề nghiệp GVMN)

Kỹ năng sư phạm bao gồm các yêu cầu sau:

a. *Lập kế hoạch chăm sóc, giáo dục trẻ*: Theo năm học, tháng, tuần, ngày, phối hợp với cha mẹ học sinh.

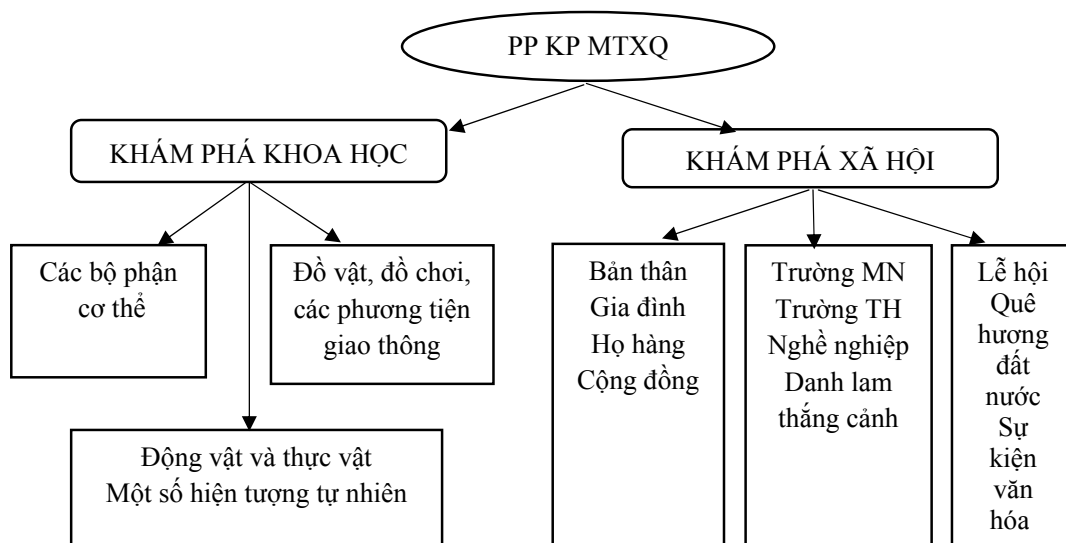
b. *Tổ chức thực hiện các hoạt động chăm sóc sức khỏe cho trẻ*: Tổ chức nhóm, lớp, giác ngộ, bữa ăn đảm bảo vệ sinh và an toàn thực phẩm, hướng dẫn kỹ năng tự phục vụ.

c. *Tổ chức các hoạt động giáo dục trẻ*: Theo hướng tích hợp, phát huy tính tích cực, sáng tạo của trẻ, phù hợp điều kiện nhóm, lớp; sử dụng đồ dùng, đồ chơi vào hoạt động giáo dục.

d. *Quản lý lớp học*: Đảm bảo an toàn cho trẻ, quản lý và sử dụng hồ sơ, sổ sách cá nhân, bảo quản đồ dùng, đồ chơi phù hợp mục đích giáo dục.

e. *Kỹ năng giao tiếp*: Ứng xử với trẻ, đồng nghiệp, phụ huynh và cộng đồng.

2.2. Nội dung chương trình “Phương pháp giúp trẻ khám phá MTXQ”



2.3. RLNVSP cho SVMN qua môn “Phương pháp giúp trẻ khám phá MTXQ”

2.3.1. Nội dung rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (RLNVSP)

2.3.1.1. Nội dung 1: Xây dựng môi trường học tập tốt cho trẻ

a. *Mục đích*: Tạo hứng thú cho trẻ khám phá MTXQ và tự tìm ra kiến thức mới dưới sự hướng dẫn của cô giáo.

b. *Cách làm*: Tìm hiểu nội dung các chủ đề và tìm các hình ảnh ngộ nghĩnh đáng yêu, có màu sắc đẹp, phù hợp với nội dung của bài và đặc điểm tâm sinh lý của trẻ.

Ví dụ: Khi dạy về chủ đề “*Những con vật sống trong rừng*”, sinh viên (SV) phải trang trí những chú thỏ con, nai, hươu, hổ, sư tử... với những cây xanh và những bông hoa khoe sắc. Khi dạy về chủ đề “*Trường mầm non của cháu*” SV phải trang trí trường mầm non với nhiều hàng cây xanh và lớp học, cô giáo đang vui đùa với các bạn nhỏ dưới hàng cây...

2.3.1.2. Nội dung 2: Tạo góc tạo hình

a. *Mục đích*: Giúp trẻ lấy và sử dụng các đồ dùng trong hoạt động tạo hình được thuận tiện và dễ dàng.

b. *Cách làm*: Làm các góc tạo hình bằng các đồ dùng, nguyên vật liệu với từng mảng kiến thức như: Giấy màu, đất nặn, bút chì...

2.3.1.3. Nội dung 3: Xây dựng các góc học tập trong hoạt động khám phá.

SV bố trí các lô tô và loại sách vẽ các con vật sống dưới nước, con vật sống trong rừng, con vật nuôi trong gia đình, các loài chim; các cây sống dưới nước, các cây sống trong rừng... vào từng ô lớn. Mỗi ô, SV đều ghi kí hiệu riêng để trẻ dễ nhận biết. Trong góc thiên nhiên, xây dựng một vườn hoa gồm các chậu hoa, cây cảnh nhỏ, các giàn leo như mướp, bầu, bằng các vật liệu xốp, giấy, nhựa... để trẻ quan sát về thiên nhiên và biết cách chăm sóc, bảo vệ.

2.3.1.4. Nội dung 4: Làm các đồ dùng, đồ chơi, các con vật từ các sản phẩm tái chế.

SV dùng vỏ chai nhựa, chiếc dép bằng xốp, vỏ hộp sữa... Sau đó sắp xếp bố cục ở góc học tập hợp lý; giúp trẻ so sánh phân loại rõ ràng, phát triển ngôn ngữ, rèn luyện phát âm, kích thích lòng ham học ở trẻ trong hoạt động khám phá MTXQ.

2.3.1.5. Nội dung 5: Tìm hiểu và vận dụng nhiều trò chơi sáng tạo.

SV vận dụng trò chơi xây dựng, vận động, rung huy chương vàng, ai nhanh hơn, ai thông minh hơn... để giúp trẻ hứng thú trong học tập, tạo môi trường học tập thoải mái và vui vẻ. Trong quá trình chơi cần kết hợp sử dụng các phương tiện trực quan phù hợp với mục tiêu, nội dung bài dạy, đảm bảo tính thẩm mỹ, an toàn và có tính giáo dục đối với trẻ.

2.3.1.6. Nội dung 6: Bồi dưỡng cho trẻ cá biệt

Trong quá trình thực hành giáo dục, SV trao đổi với phụ huynh trong giờ đưa đón trẻ và nhờ phụ huynh cùng làm đồ dùng, đồ chơi cùng với trẻ để giúp trẻ chủ động, sáng tạo trong hoạt động khám phá MTXQ. Cô giáo cần quan tâm, động viên, khuyến khích trẻ trong giờ học và trong các hoạt động góc, hoạt động ngoài trời để trẻ hứng thú khám phá MTXQ.

2.3.1.7. Nội dung 7: Khởi nguồn sáng tạo cho trẻ bằng biện pháp đàm thoại

Trong quá trình tổ chức hoạt động khám phá MTXQ, SV đàm thoại với trẻ về các vấn đề mà trẻ chưa biết để trẻ hình thành ra các sự vật hiện tượng và nhớ lại các kiến thức liên quan. Qua đó, hình thành ở trẻ khả năng chú ý có chủ định, trả lời câu hỏi, củng cố vốn từ và làm sâu sắc những biểu tượng mà trẻ tri giác được. Đồng thời giúp trẻ hệ thống lại các tri thức mà trẻ lĩnh hội qua các phương tiện trực quan.

2.3.1.8. Nội dung 8: Rèn luyện kĩ năng giao tiếp.

SV cần rèn luyện kỹ năng giao tiếp và ứng xử với trẻ phải nhẹ nhàng, âu yếm, mềm mỏng và nghiêm để giáo dục trẻ; giao tiếp tốt với phụ huynh và đồng nghiệp; biết làm chủ cảm xúc bản thân và xây dựng hình ảnh đẹp trước trẻ.

2.3.2. Các con đường RLNVSP cho SVMN qua môn Khám phá MTXQ

Kết quả RLNVSP cho SV góp phần thực hiện nhiệm vụ quan trọng của công tác đào tạo trong trường sư phạm, đó là hình thành và phát triển năng lực sư phạm (NLSP) cho SV. NLSP là tổ hợp những thuộc tính tâm lí mang tính phức tạp cho phép con người có khả năng thực hiện các hoạt động sư phạm có kết quả. NLSP là một bộ phận hợp thành trong cấu trúc chung của nhân cách nhà sư phạm.

Cấu trúc NLSP bao gồm một hệ thống các tri thức và kỹ năng về nghề nghiệp sư phạm. NLSP gồm các năng lực truyền đạt, các năng lực tổ chức, các năng lực nhận thức và các năng lực sáng tạo. Hình thành NLSP cho SV bằng những con đường sau:

2.3.2.1. Đào tạo tại trường đại học

Tại trường đại học, SV đã được giảng viên truyền thụ các tri thức về lý luận cơ bản, một số khái niệm, mục đích, nhiệm vụ, nguyên tắc, nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức đánh giá của giáo trình “Phương pháp giúp trẻ khám phá MTXQ”. SV tự nghiên cứu các giáo trình và tài liệu tham khảo.

Trong quá trình học, SV cần phải học cách tư duy, cách phân tích vấn đề về MTXQ, học cách sáng tạo, cách so sánh và đối chiếu giữa các giáo trình “Phương pháp giúp trẻ khám phá MTXQ” của các tác giả khác nhau, cách nhận xét và phê phán để kiểm tra nguồn thông tin. Qua đó, hình thành và rèn luyện cho sinh viên kỹ năng lập kế hoạch, tổ chức hoạt động khám phá MTXQ, đánh giá hoạt động dưới các hình thức khác nhau một cách độc lập sáng tạo, hiệu quả theo chương trình giáo dục mầm non mới để hình thành KNSP cho mình.

Trong giờ thực hành tại lớp, SV tập soạn giáo án tập giảng bài “Khám phá MTXQ” trước lớp. Tập đánh giá giờ dạy của mình và của bạn dưới sự hướng dẫn của giảng viên. Đây là con đường quan trọng và cơ bản để các SV nắm vững kiến thức môn học “Phương pháp giúp trẻ khám phá MTXQ” và giảng dạy sau này.

2.3.2.2. Thực tập giáo dục ở trường mầm non

Thực hành giáo dục tạo điều kiện cho SV sớm được luyện tập các KNSP, làm quen nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động khám phá MTXQ, giáo dục trong và ngoài lớp, một số kỹ thuật dạy học đặc trưng của môn học khám phá MTXQ, bậc học, ngành học và kỹ năng thực tập năm 3 và năm 4.

Trước khi tiến hành hoạt động dự giờ tại trường mầm non, giảng viên yêu cầu SV soạn giáo án cho hoạt động Khám Môi trường xung quanh. Tại trường mầm non, các bạn được dự giờ giáo viên mầm non tổ chức hoạt động khám phá Môi trường xung quanh, hoạt động ngoài trời ở các độ tuổi 3 - 4 tuổi; 4 - 5 tuổi; 5 - 6 tuổi.

Sau mỗi hoạt động vừa dự, SV được trao đổi cùng giảng viên về nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động khám phá MTXQ để làm sáng tỏ các vấn đề các bạn còn băn khoăn, được các cô chỉ bảo tận tình, truyền cho những kinh nghiệm quý báu trong nghề nghiệp. Đây là những bước khởi đầu giúp SV hiểu rõ hơn về thực tế nghề nghiệp, có thêm kinh nghiệm và tích lũy năng lực giảng dạy trong RLNVSP, thực hiện tốt việc giảng dạy bộ môn Khám phá Môi trường xung quanh, đáp ứng được mục tiêu của học phần.

Qua thực tập sư phạm, SV nghe báo cáo, tìm hiểu cơ cấu tổ chức của trường mầm non, chức năng của các thành viên tham gia hoạt động chăm sóc - giáo dục trẻ ở trường mầm non; quan sát chế độ sinh hoạt ngày của trẻ ở trường mầm non và tổ chức rút kinh nghiệm; bước đầu phối hợp với giáo viên mầm non tổ chức các hoạt động chăm sóc - giáo dục trẻ ở trường mầm non; tìm hiểu đặc điểm tâm sinh lý của trẻ mầm non. SV được tổ chức 2 hoạt động học có chủ đích cho trẻ mẫu giáo, 2 hoạt động chơi - học tập với trẻ em lứa tuổi nhà trẻ; tổ chức 1 hoạt động với đồ vật và 1 buổi hoạt động góc cho trẻ mẫu giáo về các lĩnh vực giáo dục mà SV đã được học lý thuyết.

Thực tập làm công tác chủ nhiệm lớp: Mỗi SV cần chủ động thực hiện các công việc trong lớp thực tập, tổ chức chế độ sinh hoạt ngày ở lớp nhà trẻ và lớp mẫu giáo; tổ chức hoạt động ngoài trời cho trẻ mẫu giáo; tổ chức buổi lễ hội với trẻ trong lớp. Chính vì vậy, các em phải nghiên cứu và xây dựng quy trình rèn luyện. Muốn vậy, SV phải có các bước sau:

+ Bước 1: *Xác định nội dung RLNVSP* với kỹ năng thiết kế, kỹ năng thực hiện, kỹ năng đánh giá kết quả thực hiện hoạt động khám phá MTXQ thông qua hoạt động chăm sóc, giáo dục; hoạt động góc, hoạt động vui chơi ngoài thiên nhiên, hoạt động dinh dưỡng theo từng chủ đề.

+ Bước 2: *Dự giờ tổ chức hoạt động khám phá MTXQ tại trường mầm non* để nắm được các bước tổ chức hoạt động: Hoạt động khởi động - gây hứng thú, hoạt động khám phá - trải nghiệm, hoạt động củng cố - kết thúc; cách lồng ghép giáo dục môi trường trong bài giảng tùy theo chủ đề; cách xử lý các tình huống sư phạm; cách rèn luyện phát âm và sửa sai cho trẻ. Từ đó, các em rút kinh nghiệm trong cách tổ chức hoạt động khám phá MTXQ sau này.

+ Bước 3: *Quan sát các hoạt động khám phá MTXQ* của trẻ, giúp giáo viên tổ chức hoạt động khám phá để làm quen với trẻ, quan sát cách giáo viên chuyển từ hoạt động này sang hoạt động khác bằng bài hát, bằng câu chuyện kể hay trò chơi để gây hứng thú cho trẻ.

+ Bước 4: *Tìm hiểu đặc điểm, tâm sinh lý của trẻ* trong các buổi thực hành và kiến tập ở các trường mầm non. Ở mỗi giai đoạn phát triển trẻ đều có những đặc điểm tâm sinh lý không giống nhau. Hiểu được những đặc điểm tâm sinh lý của trẻ sẽ giúp SV có thể giao tiếp với trẻ được tốt hơn, phát huy được những tiềm năng của trẻ. Trong giai đoạn này nhận thức của trẻ bắt đầu được hình thành nên trẻ bắt đầu học hỏi việc quan sát thế giới xung quanh mình, tìm hiểu các sự vật hiện tượng. Điều này sẽ giúp SV tổ chức cho trẻ khám phá trải nghiệm MTXQ và trẻ biết vận dụng các kiến thức đã học vào cuộc sống thực tế.

2.3.2.3. *Bồi dưỡng và tự bồi dưỡng*

Tự học, tự bồi dưỡng là phương thức tốt nhất giúp SV tiến bộ, trưởng thành, có đủ phẩm chất và năng lực sư phạm. Để quá trình tự học, tự bồi dưỡng chuyên môn về hoạt động khám phá MTXQ, nghiệp vụ sư phạm đạt kết quả cao, SV phải tích cực, tự giác và xác định nội dung tự học, tự bồi dưỡng phù hợp. SV không chỉ bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ mà còn phải bồi dưỡng về đạo đức, tác phong, kỹ năng sư phạm. SV bồi dưỡng qua nghiên cứu tài liệu, sách báo, thông tin trên Internet... kiến thức khám phá MTXQ và các tài liệu liên quan để nâng cao chất lượng dạy học sau này. Trong quá trình tự học, tự bồi dưỡng, SV phải biết tự kiểm tra, đánh giá những gì mình làm được và chưa làm được để đạt mục tiêu bồi dưỡng.

2.3.3. *Phương pháp tổ chức RLNVSP cho SV mầm non*

2.3.3.1. *Làm việc nhóm*

Các bạn SV trong lớp làm việc nhóm để hoàn thành công việc được giao như học tập, nghiên cứu môn “Phương pháp giúp trẻ khám phá MTXQ” và mang lại nhiều hiệu quả. Trong nhóm các bạn cần một người làm trưởng nhóm, phải phân chia công việc đồng đều và đúng theo năng lực của từng thành viên. Các bạn trong nhóm phải có ý thức và trách nhiệm trong vấn đề học tập nghiên cứu. Qua làm việc nhóm, các bạn sẽ chia sẻ công việc và nhiệm vụ, tiết kiệm thời gian, học thêm nhiều kiến thức từ thành viên khác.

2.3.3.2. Sử dụng công nghệ thông tin và khai thác Internet

SV sử dụng công nghệ thông tin bằng cách chọn lọc, tổng hợp, kết nối thành những bài học về khám phá MTXQ phù hợp với mục tiêu và nội dung chương trình bộ môn. Trong quá trình học, tương tác với giáo viên bằng hộp thư điện tử, hội thoại trực tuyến về các vấn đề liên quan đến môn học khám phá MTXQ.

SV lập các trang web theo từng nhóm để upload các tài liệu “Phương pháp giúp trẻ khám phá MTXQ”, các giáo án điện tử và các tài liệu tham khảo khác cho chính mình, mở các diễn đàn trao đổi trực tuyến với sinh viên và giáo viên. SV biết sử dụng các phương tiện trực quan trong tổ chức hoạt động cho trẻ khám phá MTXQ như: vật thật, mẫu ngâm, mẫu nhồi, đồ chơi, tranh ảnh, mô hình, băng hình, các bộ sưu tập, bản đồ, bức tranh, tranh chân dung, hình vẽ lên bảng hay thí nghiệm, phim điện ảnh, băng video.

2.3.3.3. Thiết kế bài giảng power point

SV biết thiết kế bài giảng hoạt động khám phá MTXQ bằng power point để tạo nên tính tương tác với trẻ, kiểm tra trẻ bằng cách trắc nghiệm, tạo sự hứng thú, sự thân thiện đối với trẻ. Trong quá trình thiết kế, SV có thể sử dụng các hình ảnh trực quan sinh động như: sơ đồ, bảng chiếu giúp trẻ tiếp cận kiến thức hoạt động Khám phá MTXQ dễ dàng hơn và góp phần nâng cao chất lượng dạy học theo hướng tích cực.

2.3.4. Biện pháp RLNVSP cho SVMN

- *Biện pháp 1:* Đi thực tế trường mầm non sẽ giúp các em tiếp xúc với trẻ nhiều hơn. Qua đó, các em có thêm kĩ năng thực tiễn, kĩ năng ứng xử với các tình huống sư phạm trong tổ chức hoạt động khám phá MTXQ và kĩ năng nghề nghiệp. Đồng thời hình thành cho SV tình yêu nghề, mến trẻ, hoàn thiện nhân cách của chính mình. Nhờ hoạt động RLNVSP thường xuyên tại trường mầm non giúp đào tạo SV có kết quả cao.

- *Biện pháp 2:* Sử dụng các băng đĩa, mẫu giờ dạy hoạt động KPMTXQ ở trường mầm non để tập giải quyết các tình huống sư phạm. Đây là biện pháp tích cực giúp SV RLNVSP.

- *Biện pháp 3:* Cập nhật thường xuyên các phương pháp - biện pháp mới để tổ chức hoạt động khám phá MTXQ.

Qua các giờ thực hành, kiến tập, các kênh truyền thông, từ giáo viên SV sẽ cập nhật các phương pháp - biện pháp mới về KPMTXQ để các em chủ động, tự tin trong giảng dạy sau này.

- *Biện pháp 4:* Rèn luyện nghiệp vụ môn “Phương pháp giúp trẻ khám phá MTXQ” thường xuyên, liên tục.

Kế hoạch RLNVSP môn “Phương pháp giúp trẻ khám phá MTXQ” phải được rèn luyện thường xuyên ở trường Đại học, các hội thi nghiệp vụ, tự rèn luyện cá nhân, nhóm có sự hướng dẫn của giảng viên.

- *Biện pháp 5:* SV tập xây dựng các trò chơi trải nghiệm cho các chủ đề trong khám phá MTXQ.

a. *Trò chơi trong hạt có gì?*

- *Mục đích:* Giúp trẻ biết được đặc điểm của hạt, trong hạt có mầm cây. Nếu gieo hạt và chăm sóc hạt sẽ nảy mầm thành cây con.

- *Đối tượng*: Các trẻ từ mẫu giáo bé đến mẫu giáo lớn.

- *Chuẩn bị*: Một vài loại hạt như hạt đậu, hạt bưởi, hạt lạc.

- *Các tiến hành*: Ngâm hạt vào nước ấm qua đêm, cho trẻ đoán xem trong hạt có gì? Bóc vỏ và tách ra làm đôi, cho trẻ quan sát và nhận xét.

Với trẻ mẫu giáo lớn, cô giáo cho mỗi trẻ tự chọn hạt và làm thực nghiệm, sau đó để trẻ nói kết quả của chính mình.

- *Giải thích và kết luận*: Trong hạt có cây con tí xíu. Cây con tí xíu đó chính là mầm cây. Nếu gieo hạt xuống đất, mầm cây sẽ mọc thành cây con.

b. Gieo hạt

+ *Mục đích*: Cho trẻ thấy cây cần thức ăn và nước, ánh sáng mặt trời để cây mọc thành cây con.

+ *Đối tượng*: Các trẻ từ mẫu giáo nhỏ đến mẫu giáo lớn.

+ *Chuẩn bị*: Một vài hạt đậu xanh, 2 khay nhỏ, một ít bông thấm nước.

+ *Cách tiến hành*:

Ngâm hạt vào nước ấm khoảng 2 giờ. Lấy hạt ra đặt trong những miếng bông thấm nước để trong khay. Hàng ngày cho trẻ tưới nước và quan sát vào một khay. Tại khay này, hạt sẽ nảy mầm và lớn dần. Khay kia không tưới nước, hạt sẽ không nảy mầm.

Cho trẻ đoán và giải thích tại sao hạt gieo trên miếng bông ẩm có nước, hạt có thể nảy mầm thành cây. Còn hạt gieo trên miếng bông khô, hạt không nảy mầm được.

Đối với trẻ mẫu giáo lớn, cho trẻ tự làm thí nghiệm và nói về kết quả mà mình đã quan sát.

+ *Giải thích và kết luận*: Trong hạt có thức ăn và trong miếng bông có nước uống cho cây non nên hạt đã nảy mầm. Còn khay không tưới nước, hạt không có nước uống nên hạt không nảy mầm.

c. Trò chơi làm một cầu vồng

+ *Mục đích*: Cho trẻ biết ánh sáng đi xuyên qua nước (chất trong suốt). Khi đi qua nước, ánh sáng tạo nên cầu vồng có nhiều màu sắc khác nhau.

+ *Đối tượng*: Các trẻ mẫu giáo nhỏ đến mẫu giáo lớn.

+ *Chuẩn bị*: Một cái chậu, 1 miếng bìa trắng, kính soi, kính lúp.

+ *Cách tiến hành*: Chọn một ngày nắng, đổ nước vào chậu. Sau đó để gương vào trong chậu nước, sao cho ánh sáng mặt trời rọi vào trong gương. Đưa miếng bìa trắng ra trước gương và di chuyển nó cho đến khi cầu vồng xuất hiện trên tấm bìa. Khi gương và tấm bìa đã đúng vị trí, trẻ dùng đất sét gắn chặt cái gương lại.

+ *Giải thích và kết luận*: Ánh sáng mặt trời rọi vào gương qua lớp nước bị tách ra thành các luồng sáng (các màu), phản chiếu ngược lại lên tấm bìa khiến bé nhìn thấy một hình ảnh giống như cầu vồng.

d. Trò chơi bong bóng trong đất

- *Mục đích*: Giúp trẻ biết không khí có ở khắp nơi, có ở chỗ rỗng của mọi vật.

- *Đối tượng*: Từ mẫu giáo nhỏ đến mẫu giáo lớn.

- *Chuẩn bị*: Một chậu nước, một ít đất cục khô.

- *Cách tiến hành*: Cho trẻ thả nhẹ cục đất vào chậu nước và quan sát hiện tượng: Từ trong đất có những bong bóng đang đi lên.

- *Giải thích và kết luận*: Không khí có ở khắp nơi, ngay cả ở trong đất. Khi thả cục đất khô

vào nước, nước ngấm vào trong đất, không khí không còn chỗ nên nổi thành những bong bóng đi lên khỏi mặt nước.

e. Giọt nước và đồng xu

- *Mục đích:* Cho trẻ hiểu rõ thêm về sức căng bề mặt nước.

- *Chuẩn bị:* Dụng cụ nhỏ giọt, đồng xu, nước.

- *Cách tiến hành:* Cho trẻ dùng ống nhỏ, nhỏ nhẹ thành từng giọt, từng giọt vào đồng xu.

Mặt nước ở đồng xu ngày càng cao nhưng không tràn ra ngoài.

- *Giải thích và kết luận:* Các giọt nước hòa vào nhau, tạo thành một sự liên kết, níu giữ nhau. Nếu quá nhiều nước, sức căng của bề mặt nước bị phá vỡ nên nước sẽ tràn ra.

Qua các chủ đề, SV xây dựng nhiều trò chơi trải nghiệm để trẻ khám phá và tìm ra kiến thức mới.

- *Biện pháp 6:* Tổ chức hoạt động ngoài trời cho trẻ mầm non.

SV cùng giáo viên tổ chức các trò chơi: Cầu trượt, xích đu, thú nhún, mèo đuổi chuột, đánh bóng, vẽ phấn trên sân... giúp trẻ nhanh nhẹn, thích ứng với MTXQ, hòa mình vào cỏ cây hoa lá, gió cát qua hoạt động khám phá. Qua đó, trẻ dần phát triển trí tuệ, thể chất, tình cảm xã hội nhằm phát triển toàn diện nhân cách cho trẻ.

- *Biện pháp 7:* Tổ chức các buổi lễ hội cho trẻ.

SV cùng với các giáo viên thực tập tổ chức các buổi lễ hội theo các chủ đề. Ví dụ: *Chủ đề - Trường mầm non* gắn liền với khai giảng năm học mới và Tết Trung thu, Tết Thiếu nhi ngày 1/6. Qua chủ đề lễ hội này giúp trẻ phát triển trí tuệ thể chất, giáo dục đạo đức thẩm mỹ, tình yêu thầy cô, bạn bè và ngôi trường thân yêu của mình. *Chủ đề - Nghề nghiệp* gắn liền với ngày “Nhà giáo Việt Nam 20/11” để trẻ thể hiện lòng biết ơn đối với cô giáo. *Chủ đề - Thế giới thực vật* gắn với “Ngày tết nguyên đán” để trẻ biết được ngày tết là ngày sum họp của mọi người trong gia đình với tình cảm yêu thương.

Với mỗi chủ đề, SV phải có kế hoạch tổ chức ngày lễ, chủ động sáng tạo tổ chức hoạt động phù hợp với điều kiện năng lực của trẻ, của nhà trường. Cô và bé phải biết làm đồ dùng, đồ chơi, các con vật, cây cối, quà mừng phù hợp với từng chủ đề để trang trí lớp học.

3. Kết luận

Rèn luyện nghiệp vụ cho sinh viên mầm non trong tổ chức khám phá MTXQ là quan trọng và cần thiết. Qua đó, hình thành phẩm chất và năng lực nghề nghiệp cho các em, phát huy được năng lực tự học, tự nghiên cứu; giúp các em trở thành những giáo viên mầm non vừa hồng vừa chuyên, góp phần thực hiện nhiệm vụ đào tạo đội ngũ giáo viên mầm non có chất lượng cao, đáp ứng những yêu cầu đổi mới của giáo dục mầm non.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Hướng dẫn tổ chức hoạt động chương trình mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam, (2014).
2. Đào Thanh Âm, *Giáo dục học mầm non tập 1, 2, 3*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội, (1995).
3. Hà Thị Phương, *Giáo trình lý luận và phương pháp hướng dẫn trẻ làm quen với môi trường xung quanh*, Nxb Đại học Sư phạm, (2006).

4. Hà Thị Phương, *Lý luận và phương pháp hướng dẫn trẻ làm quen với môi trường xung quanh*, Nxb Đại học Sư phạm, (2014).
5. Hoàng Đức Minh, Nguyễn Thị Mỹ Trinh (Đồng chủ biên), *Tài liệu bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp GVMN hạng III*, Nxb Giáo dục Việt Nam, (2017).
6. Lê Thị Ninh, *Giáo trình phương pháp cho trẻ làm quen môi trường xung quanh*, Nxb Đại học Sư phạm, (2008).
7. Nguyễn Thị Bích Thảo, *Phương pháp khám phá khoa học về môi trường xung quanh và cách tổ chức hoạt động thí nghiệm cho trẻ mầm non*, Đại học Sư phạm Huế, (2011).
8. Nguyễn Thị Oanh, Nguyễn Thị Xuân, *Phương pháp cho trẻ mầm non khám phá khoa học về môi trường xung quanh*, Nxb Việt Nam, Hà Nội, (2011).
9. Nguyễn Thị Thu Hạnh, *Giáo trình phương pháp cho trẻ làm quen môi trường xung quanh*, Nxb Đại học Vinh, (2006).

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG PHÁT HIỆN VÀ XỬ LÝ TÌNH HUỐNG SỰ PHẠM TRONG DẠY HỌC TOÁN Ở TIỂU HỌC

NGUYỄN THỊ PHƯƠNG THẢO

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

TÓM TẮT

Kĩ năng xử lý tình huống sự phạm nảy sinh trong hoạt động dạy học nói chung và dạy học Toán nói riêng ở Tiểu học, là một trong những kĩ năng sự phạm đặc thù cần rèn luyện cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học. Đây là một kĩ năng khó đòi hỏi sự vận dụng tổng hợp kiến thức về chương trình, sách giáo khoa, phương pháp dạy học và kiến thức toán cơ bản. Nếu sinh viên không biết cách xử lý tình huống hoặc xử lý tình huống không đạt yêu cầu sẽ đem lại kết quả dạy học không mong muốn. Thực tế, sinh viên chưa có cơ hội được rèn luyện kĩ năng xử lý tình huống sự phạm trong dạy học Toán vì thời lượng chương trình đào tạo không cho phép. Để giúp sinh viên được làm quen và rèn luyện cách xử lý các tình huống sự phạm một cách khoa học và có hệ thống, bài báo đã phân loại các tình huống sự phạm điển hình theo tri thức toán cơ sở cùng quy trình phát hiện và xử lý tình huống sự phạm, giúp sinh viên có sự định hướng đúng đắn trong việc nâng cao kĩ năng nghề nghiệp đáp ứng được các tiêu chuẩn của người giáo viên trong thời đại mới, nâng cao chất lượng dạy học.

Từ khóa: Phương pháp dạy học toán Tiểu học, kĩ năng sự phạm, phân loại tình huống sự phạm, xử lý tình huống sự phạm.

ABSTRACT

Training Skills of Detecting and Treating Pedagogical Situations in Elementary Mathematics Teaching

The ability of handling pedagogical situations in teaching activities in general and in teaching mathematics in particular is one of the distinctive skills that needs to be equipped to primary education students. This is a difficult skill that requires a comprehensive application of curricular knowledge, textbooks, teaching methods, and basic mathematical knowledge. If students do not know how to handle unexpected situations well, the quality of teaching is affected. To help students be acquainted with and practice how to handle situations in a scientific and systematic manner, the study classifies typical pedagogical situations based on mathematical knowledge and pedagogical situations to suggest an appropriate discovery and processing process for students. This is expected to have a good orientation in improving professional skills that meet the standards of teachers in the new age towards improving the quality of teaching.

Keywords: Methods of teaching elementary mathematics, pedagogical skills, classifying pedagogical situations, treating pedagogical situations.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động dạy học nói chung và dạy học môn Toán nói riêng là hoạt động rất phong phú,

Email: ngphuongthao3004@gmail.com

Ngày nhận bài: 20/5/2018; Ngày nhận đăng: 10/7/2018

đa dạng. Trong quá trình dạy học Toán ở Tiểu học, rất nhiều tình huống sư phạm (THSP) phát sinh không theo một khuôn mẫu nhất định nào đòi hỏi người giáo viên (GV) phải có kỹ năng giải quyết các tình huống (TH) ấy một cách hợp lý nhất nhằm đạt hiệu quả giáo dục mong muốn. Để làm được điều đó, người GV phải có kiến thức toán học chắc chắn, có tri thức về phương pháp dạy học (PPDH) và sự nhanh nhạy trong tư duy, đó là cả một quá trình tự học hỏi, trau dồi và tích lũy kinh nghiệm trong dạy học của người GV. Thực tế, trong quá trình học đại học, sinh viên (SV) ngành Giáo dục tiểu học (GDTH) hầu như chưa được làm quen với các THSP đặc thù của từng môn học, đặc biệt là môn Toán nên khả năng ứng biến và giải quyết các vấn đề phát sinh khi đi thực tập ở trường Tiểu học còn chậm và lúng túng. Nhằm giúp SV có định hướng tốt hơn trong việc hình thành kỹ năng phát hiện và xử lý những THSP nảy sinh trong hoạt động dạy học Toán nhất thiết phải có một tài liệu chuyên sâu về xây dựng các THSP xuất phát từ thực tiễn hoặc giả định. Khi đó, ngoài thời gian rèn luyện trên lớp, SV vẫn có thể tự học, tự rèn luyện kỹ năng phát hiện TH có vấn đề và đề xuất phương án xử lý THSP trong dạy học Toán Tiểu học khi ở nhà. Đây cũng là cơ hội để SV hệ thống hóa, ôn tập lại và lấp đầy “lỗ hổng” kiến thức toán cơ sở nếu có. Việc rèn kỹ năng sư phạm này không chỉ giúp SV nắm vững cách giải quyết từng loại TH mà còn rèn luyện kỹ năng xử lý các THSP nói chung để có thể ứng phó với những TH mới mẻ, không lệ thuộc vào những khuôn mẫu có sẵn. Qua đó, SV có ý thức bồi dưỡng kỹ năng nghề nghiệp, niềm tin làm hành trang vững chắc trước khi trở thành một nhà giáo thực thụ trong tương lai.

2. Cấu trúc - Đặc trưng cơ bản của THSP trong dạy học Toán ở Tiểu học

2.1. THSP trong dạy học Toán Tiểu học

Có nhiều cách diễn đạt khác nhau về khái niệm THSP song chúng ta có thể hiểu một cách đơn giản như sau.

THSP trong dạy học Toán Tiểu học là TH có vấn đề nảy sinh trong quá trình dạy học môn Toán ở Tiểu học. Trong THSP đó, người GV đã bị đặt trước một vấn đề cấp thiết cần giải quyết kịp thời, đòi hỏi người GV phải có nền tảng kiến thức toán học chắc chắn, có khả năng vận dụng linh hoạt các phương pháp dạy học, tư duy nhạy bén, khéo léo trong ứng xử để giải quyết TH một cách hợp lý nhằm đạt được hiệu quả tối ưu (2000, [2]).

2.2. Cấu trúc cơ bản của THSP

Nghiên cứu các TH dạy học Toán cho thấy có 3 yếu tố cơ bản cấu thành THSP:

- Yếu tố chính (yếu tố bất ngờ): Là cái mới, cái chưa biết, cái chưa lường trước mà chủ thể phải đối mặt, tìm kiếm và giải quyết kịp thời.

- Yếu tố đã biết: Là vốn kiến thức, kinh nghiệm về chuyên môn và PPDH Toán để chủ thể có thể vận dụng tìm ra cách giải quyết thích hợp.

- Nhu cầu giải quyết THSP phát sinh trong quá trình dạy học Toán của chủ thể: Giải quyết THSP giúp chủ thể nhận thức nhiệm vụ trong dạy học một cách đầy đủ, đúng đắn hơn (2000, [2]).

2.3. Một số đặc trưng cơ bản của THSP

Từ khái niệm THSP, chúng ta có thể rút ra 3 đặc trưng cơ bản của THSP là:

- Tồn tại vấn đề khá mới mẻ hoặc bất ngờ đối với GV.

Vấn đề phản ánh những vướng mắc trong quá trình dạy học Toán.

- Gọi nhu cầu giải quyết, xử lý kịp thời của GV, qua đó thúc đẩy sự nỗ lực trau dồi chuyên môn và kỹ năng sư phạm.

Hiểu được đặc trưng cơ bản của THSP, ta có thể dựa trên những THSP điển hình để kiến thiết thành các THSP diễn ra bất ngờ với đối tượng được đào tạo (SV), giúp SV hình thành và rèn luyện bản lĩnh cần thiết khi đối mặt với các THSP diễn ra trong quá trình dạy học.

3. Ý nghĩa của rèn luyện kỹ năng xử lý THSP trong dạy học Toán ở Tiểu học

3.1. Một số cách ứng xử GV nên tránh khi đối mặt với THSP trong dạy học Toán Tiểu học

Thực tế cho thấy GV mỗi môn học, mỗi bậc học trong mỗi môi trường đào tạo khác nhau sẽ có những cách ứng xử với các TH nảy sinh khác nhau. Bậc Tiểu học càng đòi hỏi người GV phải tinh tế, nhạy bén trong quá trình xử lý THSP bởi học sinh (HS) ở lứa tuổi Tiểu học đang trong giai đoạn phát triển tâm lý và tư duy mạnh mẽ. Do đó, khi đứng trước các THSP trong dạy học Toán, GV nên tránh những cách ứng xử sau:

- *Phớt lờ hoặc né tránh vấn đề của HS*: Nhiều GV khi phải đối diện với các THSP khó thì chọn cách làm ngơ và bỏ qua việc tìm giải pháp để giải quyết. Sự phớt lờ này vô tình khiến HS rơi vào trạng thái phân vân trước các vấn đề đang thắc mắc. Nếu tình trạng này kéo dài, GV sẽ càng ngày càng yếu kém về năng lực xử lý TH và tạo khoảng cách với HS.

- *Xem xét rồi trì hoãn, không giải quyết thấu đáo các TH phát sinh trong dạy học*: Một bộ phận GV khác lại có cách xử lý không triệt để với các THSP. Khi phát sinh các THSP trong dạy học, GV tiếp cận nhưng không đi sâu vào việc giải quyết bản chất của TH mà giải quyết nửa vời, chưa thỏa mãn với vấn đề HS vướng mắc. Lâu dần khiến tiết học Toán trở nên buồn tẻ, nhàm chán, làm giảm ham muốn học hỏi không tạo động lực học tập cho các em. Kết quả GV mất dần đi niềm nhiệt huyết với công việc, HS không còn hứng thú với môn Toán.

- *Áp đặt quan điểm của GV lên HS, phủ nhận ý kiến của HS*: GV xử lý TH một cách áp đặt, cho rằng cách giải quyết vấn đề của mình là chân lý, triệt tiêu mọi suy nghĩ phản biện của HS, không cho HS có cơ hội thể hiện quan điểm cá nhân gây ức chế hoặc tạo sự rập khuôn, máy móc trong tư duy và việc tiếp nhận kiến thức của HS.

3.2. Những điểm tích cực khi GV biết cách xử lý THSP trong dạy học Toán Tiểu học hợp lý

- GV có cơ hội vận dụng tổng hợp các vùng kiến thức, kỹ năng và các kinh nghiệm giao tiếp trong khi xử lý các THSP.

- Góp phần rèn luyện ý thức nghề nghiệp, sự suy nghĩ sáng tạo, nâng cao uy tín nghề nghiệp, tạo sự tin tưởng của HS, chủ động, tự tin đối phó trước các TH phát sinh, làm giàu vốn hiểu biết và kinh nghiệm trong dạy học của mình.

- Chính năng lực giải quyết các THSP của GV sẽ khuyến khích HS nêu câu hỏi thắc mắc, điều này giúp HS có cơ hội tìm hiểu, mở rộng vốn kiến thức của mình. Đồng thời dần hình thành thói quen phát hiện và giải quyết các vấn đề khác không chỉ trong môn Toán cho HS.

3.3. Ý nghĩa thực tiễn

Các THSP trong dạy học Toán ở thực tế rất đa dạng, phong phú, không theo một khuôn mẫu nhất định nào. Đặc biệt, THSP thường diễn ra bất ngờ đôi khi có thể đưa GV vào thế bị động. Vì

vậy, nếu GV không được chuẩn bị trước về kiến thức, kỹ năng hay ít nhất là tâm lý thì khi đối mặt lần đầu với các THSP, cách xử lý hầu như không đạt được yêu cầu. Rèn luyện kỹ năng xử lý THSP cho SV thông qua việc làm quen, thực hành cách phát hiện và xử lý THSP điển hình (được tạo lập lại) trong quá trình đào tạo có ý nghĩa thiết thực giúp SV có tâm thế, kỹ năng và bản lĩnh đối mặt với những thách thức có thể gặp trong tương lai, đây là hoạt động cần thiết trong việc trang bị kỹ năng sư phạm và rèn luyện tay nghề cho GV Tiểu học. Khi thực hành xử lý THSP, GV huy động vốn kiến thức linh hoạt hơn, sử dụng ngôn ngữ chính xác hơn và thái độ ứng xử của GV nhạy bén, tinh tế hơn. Đồng thời qua cách xử lý THSP hợp lý, GV sẽ tạo lập được sự tin tưởng, tôn trọng của HS, khuyến khích tư duy phản biện ở HS, giúp HS phân tích, luận giải các TH tương tự để hiểu thấu đáo những vướng mắc của bản thân, tạo động lực học tập và nâng cao chất lượng dạy học.

4. Phân loại THSP thường gặp trong dạy học Toán ở Tiểu học

Các THSP nảy sinh trong hoạt động dạy học nói chung và dạy học Toán nói riêng có tính thiên biến vạn hóa nên không thể thống kê hết tất cả các THSP có thể xảy ra trong quá trình dạy học. Vì thế, cần thiết phải phân loại THSP giúp SV có định hướng rõ ràng khi thực hành xử lý THSP. Nếu căn cứ theo từng quan điểm, phương thức tiếp cận khác nhau thì người ta sẽ phân loại THSP theo các cách khác nhau. Xuất phát từ thực tiễn dạy học Toán ở Tiểu học, chúng ta có thể phân loại một số THSP theo đặc thù kiến thức toán cơ sở giúp SV có kế hoạch và phương hướng rèn luyện kỹ năng này (2008, [11]).

4.1. Một số THSP liên quan đến kiến thức toán cơ bản hiện có của GV

Không như các cấp học cao hơn, GV chỉ dạy đúng phân môn chuyên ngành được đào tạo, GV Tiểu học phải giảng dạy hầu hết các môn học có trong chương trình. Trong 4 năm đại học, SV ngành GDTH phải học rất nhiều môn học nhưng không được học chuyên sâu một môn nào, trong khi đó Toán là môn học khó, đòi hỏi tính logic, tính hệ thống cao nên số SV nắm chắc kiến thức toán cơ bản để giải quyết THSP trong dạy học Toán nhằm đáp ứng tốt mục tiêu, nhiệm vụ dạy học là không nhiều. Vì vậy, khi đi vào thực tế giảng dạy, SV có thể phải đối mặt với các THSP liên quan đến kiến thức toán như: HS trình bày bài giải không giống với đáp án mà GV đã chuẩn bị sẵn, khi đó GV không thể đưa ra nhận xét hoặc kết luận, thậm chí nhận xét sai; hay như GV vội đồng ý với cách giải hay câu trả lời chưa chính xác của HS; hoặc như GV giải bài toán chưa đầy đủ, thiếu trường hợp, thậm chí giải sai bài toán; HS đột ngột thắc mắc, đặt câu hỏi khiến GV lúng túng không thể đưa ra kết luận mau chóng, rõ ràng;...

4.2. Một số THSP liên quan đến sự hiểu biết chương trình, chuẩn kiến thức trong sách giáo khoa môn Toán Tiểu học

Sách giáo khoa (SGK) rất quan trọng, nó chiếm giữ vai trò duy nhất mà không tài liệu học tập nào có thể thay thế. Nội dung SGK Toán Tiểu học xây dựng những kiến thức toán cơ bản ban đầu về số học, các đại lượng thông dụng, yếu tố hình học và thống kê đơn giản được kế thừa và phát triển dần theo từng lớp. Mỗi bài học đều có mục tiêu cụ thể nhằm hướng mục tiêu khái quát, mang tính tổng hợp ở cấp độ cao hơn của chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Toán. Hiểu biết chương trình và chuẩn kiến thức trong SGK môn Toán là chìa khóa để GV mở ra tất cả những vấn đề gút

mắc liên quan đến kiến thức SGK. Những THSP đó có thể là các TH như: GV nhầm lẫn thứ tự mạch kiến thức giữa các khối lớp; hay GV chọn bài tập và giao nhiệm vụ cho HS nhưng chưa hiểu rõ mục đích, ý đồ sư phạm của bài tập; GV sử dụng ngôn ngữ toán học chưa chuẩn kiến thức SGK,...

4.3. Một số THSP liên quan đến sự vận dụng các PPDH và tích cực hóa người học

Mỗi nội dung dạy học có thể sử dụng một PPDH chủ đạo hoặc phối hợp nhiều PPDH với nhau một cách sáng tạo nhằm chuyển tải kiến thức đến HS sao cho tối ưu nhất, tạo động lực phát huy tính chủ động, tích cực học tập ở HS. Xử lý các THSP liên quan đến PPDH và tích cực hóa người học giúp SV tích lũy kinh nghiệm, trau dồi kỹ năng nghề nghiệp. Những THSP kể đến có thể là các TH: Khi HS giải bài toán sai, GV liền phủ nhận mà không chỉ ra được chỗ sai và nguyên nhân sai của HS; GV dạy một cách áp đặt một chiều, không cho HS cơ hội phản biện, nêu những vướng mắc khi học tập; GV chưa hiểu rõ và thực hành đúng các PPDH theo hướng tích cực hóa người học (GV làm theo thói quen, bắt chước đồng nghiệp một cách máy móc,...);...

4.4. Một số THSP liên quan đến sự lựa chọn nội dung dạy học

Việc lựa chọn nội dung dạy học phù hợp thật sự có ý nghĩa và mang lại hứng thú cho HS khi nó giúp các em học tập vừa sức và thấy được giá trị các kiến thức đã học. Thực tế cho thấy trong hầu hết các bậc học, mỗi lớp học đều tồn tại ít nhất bốn loại đối tượng HS với trình độ học lực: Yếu, trung bình, khá và giỏi. Với các đối tượng HS khác nhau, việc hình thành hoặc củng cố một đơn vị kiến thức tương thích với trình độ nhận thức của HS rất khác nhau. Điều này đòi hỏi GV phải lựa chọn nội dung dạy học, điều chỉnh lượng kiến thức sao cho vẫn đảm bảo chương trình, đồng thời kích thích gây hứng thú học tập theo năng lực, sở trường của từng đối tượng HS. Nếu GV chọn nội dung dạy học chưa tốt thì sẽ dẫn đến sự nhàm chán, chủ quan lười học hoặc sợ học Toán ở HS. Có thể chỉ ra một số THSP như: GV ra bài tập đồng loạt (bài tập quá khó, quá dễ hoặc quá quen thuộc), không có sự phân hóa cho phù hợp với trình độ thực tế của từng đối tượng HS; GV yêu cầu HS làm quá nhiều bài tập gây quá tải trong học tập ở HS;...

4.5. Một số THSP liên quan đến sự vận dụng kiến thức tâm lý học, giáo dục học của GV khi đứng lớp

Lứa tuổi Tiểu học là lứa tuổi có sự chuyển biến tâm lý và phát triển nhân cách mạnh mẽ. Do đó, cách ứng xử của GV khi giải quyết các THSP tác động lên tâm lý của HS rất nhiều. Cụ thể như các THSP: GV chưa tin tưởng vào khả năng của HS, không biết cách khuyến khích, khơi gợi trí sáng tạo, khả năng tư duy độc lập của HS mà đã vội hướng dẫn, giảng giải chi tiết bài tập đã cho; GV có thái độ ứng xử chưa chuẩn mực, còn cảm tính không đảm bảo tính công bằng khách quan với HS;...

5. Rèn luyện kỹ năng phát hiện và xử lý THSP trong dạy học Toán ở Tiểu học.

5.1. Quan điểm và phương châm xử lý THSP

Dựa vào cấu trúc và đặc trưng cơ bản của THSP trong dạy học Toán ở Tiểu học, khi rèn luyện kỹ năng xử lý THSP, chúng tôi thống nhất hai tiêu chí sau:

- Quan điểm xử lý THSP: Dạy học là một hoạt động mang tính sáng tạo thể hiện tri thức, kinh nghiệm của mỗi GV. Bởi vậy không có một công thức chung để xử lý mọi THSP. Do đó, quan điểm cần nhất quán chính là việc thực hành xử lý một số dạng THSP đã thiết kế là bước đệm, tiền đề để SV tiếp tục hoàn thiện kỹ năng giải quyết THSP trong thực tiễn giảng dạy sau này.

- Phương châm chính: Mỗi SV cố gắng phát hiện đúng vấn đề trong TH cần giải quyết, đề xuất phương án xử lý tối ưu theo khả năng và lí giải được cách xử lý. Đồng thời phải hiểu rằng có nhiều cách xử lý khác nhau để đạt cùng một mục đích, không nên tuyệt đối hóa một cách xử lý cụ thể nào.

5.2. Các bước phát hiện và xử lý THSP

Tính hiệu quả và hợp lí của việc xử lý THSP phụ thuộc vào khả năng phân tích, nhận biết TH và nắm được quy trình xử lý TH. Chính vì thế, một số tác giả đã xây dựng quy trình xử lý THSP thành nhiều bước khác nhau. Trong bài báo này chúng tôi lựa chọn quy trình phát hiện và xử lý tình huống theo 2 bước cơ bản:

Bước 1: Phát hiện vấn đề và nhận biết TH

Dựa trên cấu trúc của THSP, cần xem xét kĩ những cái đã cho, liên hệ với vốn tri thức đã có nhằm xác định TH đã cho thuộc dạng nào, chỉ rõ hoặc gọi tên vấn đề nảy sinh trong TH đó.

Bước 2: Xử lý TH

Trên cơ sở đã hoàn thành ở bước đầu tiên, cần suy nghĩ về TH gặp phải liên quan đến nguồn tri thức nào. Từ đó, vận dụng, huy động vốn kiến thức sẵn có để đề xuất một số phương án giải quyết trong điều kiện cụ thể trong TH đã nêu, chọn một phương án tối ưu để trình bày.

5.3. Cách thức rèn luyện kỹ năng phát hiện và xử lý THSP

Dựa trên những yêu cầu chung về chuẩn kiến thức và kỹ năng đối với GV Tiểu học trong dạy học các môn học (2007, [1]), chúng ta có thể cụ thể hóa cách thức rèn luyện kỹ năng phát hiện và xử lý THSP trong hoạt động dạy học Toán ở Tiểu học.

5.3.1. SV cần tự trang bị các kiến thức cơ bản liên quan đến rèn luyện kỹ năng phát hiện và xử lý THSP

Việc rèn luyện cách phát hiện và xử lý THSP trong dạy học Toán không thể đạt hiệu quả nếu SV không có sự chuẩn bị chu đáo các mảng kiến thức cần thiết. Điều này không chỉ giúp SV phát triển tốt kỹ năng thực hành, phát huy năng lực tự học mà còn tận dụng thời gian trên lớp để giải quyết những TH khó hơn với sự hỗ trợ của các bạn và giảng viên. Cụ thể:

- Đọc kĩ các điều quy định cho GV và HS về chuẩn kiến thức và kỹ năng cần thiết trong môn Toán Tiểu học.

- Nắm rõ toàn bộ nội dung chương trình môn Toán Tiểu học, chú ý thứ tự sắp xếp các nội dung, đặc điểm cấu trúc lôgic của mỗi mạch kiến thức cũng như quan hệ lôgic giữa các mạch kiến thức với nhau.

- Tìm hiểu và vận dụng linh hoạt các kiến thức về PPDH Toán.

- Nắm rõ đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi HS bậc Tiểu học.

5.3.2. SV rèn luyện và tự rèn luyện trên lớp dưới sự tổ chức của giảng viên

Mỗi khi đi thực hành, SV cần thiết phải mang theo SGK và SGV môn Toán Tiểu học để trong quá trình thực hành trên lớp khi nào thấy nghi ngờ các thông tin liên quan đến nội dung trong chương trình và SGK thì SV có thể kiểm chứng lại ở SGK và SGV. Điều này giúp SV dễ nhớ và hiểu sâu về cấu trúc nội dung chương trình. Đồng thời, SV có thể mang thêm một số tài liệu liên quan khác theo yêu cầu của giảng viên khi cần thiết. Việc tổ chức thực hành xử lý THSP trong dạy học Toán có thể tổ chức theo nhóm hoặc cá nhân.

Đối với nhóm:

- Chia lớp thành các nhóm, mỗi nhóm gồm 4 - 5 SV.
- Phát các phiếu học tập về các THSP cho mỗi nhóm thảo luận theo các bước phát hiện và xử lý THSP đã học.

- Các nhóm trình bày kết quả thảo luận:

- + Liệt kê các phương án có thể giải quyết TH.
- + Phân tích tính hợp lý, bất hợp lý trong từng phương án.
- + Lựa chọn phương án tối ưu nhất để giải quyết THSP đặt ra.

Đối với cá nhân: Có thể rèn khả năng ứng biến, xử lý THSP nhanh nhạy cho từng SV thông qua lồng ghép các THSP có nội dung phù hợp vào trong quá trình SV thực hành tập giảng trong học phần PPDH Toán Tiểu học. Hoặc mỗi SV có thể tổng hợp, xây dựng các THSP liên quan đến hoạt động dạy học Toán trong thực tế và tập dượt xử lý các THSP ấy với nhau. Mục đích tăng khả năng phản xạ, ứng phó kịp thời trước mọi THSP cho SV.

5.4. Ví dụ minh họa

Ví dụ 1: Tình huống đặt ra

Sau khi học bài “Số thập phân bằng nhau” ([8], tr.40), GV hỏi: “35,020 có thể viết gọn hơn như thế nào?”.

Một HS trả lời: “Thưa cô, số 35,020 có thể viết gọn thành 35,2 vì nó có hai chữ số 0 đều thuộc bên phải và ở phần thập phân ạ”.

GV nhận xét: “Em trả lời sai rồi, ở đây có một số 0 có nghĩa và một số 0 không có nghĩa. Ta chỉ có thể bỏ số 0 không có nghĩa mà thôi. Do đó, đáp án chính xác là 35,02”.

Cả lớp ngơ ngác nhìn nhau không biết đâu là số 0 có nghĩa và đâu là số 0 không có nghĩa.

Bạn có nhất trí với cách xử lý của GV đã đưa ra hay không? Nếu không thì bạn sẽ xử lý tình huống trên như thế nào?

Với TH đặt ra, SV tiến hành xử lý TH theo 2 bước cơ bản:

Bước 1 (Phát hiện vấn đề và nhận biết tình huống): Vấn đề nảy sinh trong THSP đưa ra là HS chưa nắm vững khái niệm về số thập phân bằng nhau dẫn đến hiểu sai nghĩa của chữ số 0 ở phần thập phân. Bên cạnh đó, cách xử lý của GV chưa phù hợp, GV sử dụng ngôn ngữ toán học thiếu chính xác đã gây thêm rắc rối trong việc tiếp nhận kiến thức của HS. Đây là một THSP liên quan đến sự hiểu biết chương trình và chuẩn kiến thức trong SGK môn Toán Tiểu học.

Bước 2 (Xử lý TH): Trong THSP đã nêu, GV không nên giải thích tối nghĩa như vậy. Từ phân tích ở bước 1 có thể đưa ra ba phương án xử lý, tùy vào điều kiện và hoàn cảnh cụ thể mà lựa chọn phương án phù hợp nhất.

Phương án 1: Sau câu trả lời của HS, GV có thể gọi chính HS đó đọc to phần kiến thức trong SGK về số thập phân bằng nhau trước lớp nhằm giúp HS củng cố, nhớ lại kiến thức vừa học, song song với việc hướng dẫn, gợi ý để HS tự phát hiện ra lỗi và tự sửa sai câu trả lời của mình.

Phương án 2: GV gọi một HS khác có đáp án đúng trả lời và giải thích câu trả lời của mình, đồng thời cho HS nhận xét và chỉ ra chỗ sai trong câu trả lời của bạn. Thông qua đó, GV nhấn mạnh kiến thức trọng tâm cần lưu ý trước lớp để giúp HS tránh mắc lỗi tương tự.

Phương án 3: GV cần nhẹ nhàng chỉ rõ sai lầm của HS và phân tích cho HS hiểu rõ đâu là chữ số 0 ở tận cùng bên phải phần thập phân, chữ số đó có thể bỏ được, đâu là chữ số 0 chưa phải đứng tận cùng bên phải của phần thập phân nên không thể bỏ được. GV cần sử dụng ngôn ngữ toán học chính xác theo chuẩn kiến thức trong SGK.

Nhận xét: Với cách xử lý ở phương án 1 và 2, GV có thể giúp HS tự phát hiện, tự sửa sai. Từ đó HS sẽ biết đào sâu suy nghĩ và hiểu rõ hơn kiến thức vừa học bằng các câu hỏi gợi mở phù hợp của GV. Ở phương án 3, GV đã giúp HS nắm chi tiết kiến thức mới hơn, tuy phương án này chưa phát huy được tính tích cực trong tư duy của HS nhưng lại phù hợp với đối tượng HS có học lực yếu hoặc trung bình.

Ví dụ 2: Trong giờ “Ôn tập về giải toán cuối năm” cho HS lớp Năm, GV cho bài toán sau: “Có 11 đoạn thẳng, trong đó gồm: 1 đoạn thẳng dài 2 cm, 3 đoạn thẳng mỗi đoạn dài 3 cm, 4 đoạn thẳng mỗi đoạn dài 4 cm và 3 đoạn thẳng còn lại mỗi đoạn dài 5 cm. Từ một số đoạn thẳng đó có thể ghép thành một hình vuông có chu vi lớn nhất là bao nhiêu cm, tính độ dài của cạnh hình vuông ấy?”.

Một HS giải như sau:

Tổng độ dài của 11 đoạn thẳng đó là: $2 + 3 \times 3 + 4 \times 4 + 3 \times 5 = 42$ (cm).

Chu vi hình vuông là một số chia hết cho 4. Vì tổng độ dài của 11 đoạn thẳng là 42 cm nên số đo chu vi hình vuông cần ghép không vượt quá 42 và chia hết cho 4.

Vậy, số lớn nhất chia hết cho 4 nhưng nhỏ hơn số 42 là số 40. Bỏ bớt 1 đoạn thẳng dài 2 cm thì với 10 đoạn thẳng còn lại ta ghép được hình vuông có chu vi lớn nhất có độ dài mỗi cạnh là $40 : 4 = 10$ (cm). Đáp số: 10 cm.

Cả lớp đồng ý với bài giải của bạn mình.

Là GV bạn sẽ làm thế nào giúp HS tự phát hiện ra chỗ sai ở bài giải của mình và giúp HS tự sửa sai nếu gặp tình huống trên trong dạy học Toán 5?

Tương tự như **Ví dụ 1**, SV sẽ thực hành xử lý TH trên theo 2 bước:

Bước 1 (Phát hiện vấn đề và nhận biết TH): Nếu chỉ xem lướt qua bài giải của HS thì thấy lập luận có vẻ rất hợp lý, tuy nhiên khi đối chiếu kết quả bài giải với giá thiết của bài toán thì bài giải của HS chưa chính xác. HS trong TH hiểu yêu cầu bài toán, biết cách suy luận để tìm ra cách giải nhưng HS mắc thiếu sót là đã không kiểm tra lại kết quả có phù hợp với điều kiện bài toán. Đây là một bài toán có yếu tố hình học giải bằng phương pháp suy luận và thử chọn ở Tiểu học. Với yêu cầu của THSP đặt ra thì đây là THSP liên quan đến sự vận dụng các PPDH và tích cực hóa người học.

Bước 2 (Xử lý TH): Muốn HS tự phát hiện và sửa sai, GV chia HS trong lớp thành các nhóm nhỏ để thảo luận, phân tích đề toán cẩn thận, xem xét bài giải của bạn để tìm ra điểm bất hợp lý.

Nếu HS chưa phát hiện được lỗi sai, GV có thể gợi ý bằng việc nhấn mạnh cho cả lớp thấy rằng chiều dài của mỗi đoạn thẳng không thay đổi và hình vuông phải xếp có chu vi lớn nhất. Cho các nhóm kiểm tra tính đúng hay sai trong bài giải bằng cách vẽ ra giấy hình vuông có độ dài mỗi cạnh là 10 cm từ 10 đoạn thẳng có độ dài như đã cho (trừ đoạn thẳng dài 2 cm). Trong lúc thực hiện nhiệm vụ GV giao, HS sẽ tự nhận thấy rằng trừ khi phải chia nhỏ một số đoạn thẳng, ngoài ra không thể ghép được hình vuông có độ dài cạnh là 10 cm. Do vậy, đáp số của bạn chưa chính xác. HS tiếp tục kiểm tra kết quả bằng phép thử tương tự như trên với các số tự nhiên thích hợp, lựa chọn kết quả phù hợp nhất để hình thành cách giải đúng sau:

Tổng độ dài của 11 đoạn thẳng đó là: $2 + 3 \times 3 + 4 \times 4 + 3 \times 5 = 42$ (cm). Mà $42 : 4 = 10$ (dư 2). Do đó, chu vi hình vuông cần ghép là số chia hết cho 4 và nhỏ hơn 42, các số đó có thể là: 40, 36, 32, ... Nếu chu vi hình vuông là 40 cm thì độ dài cạnh xếp được là 10 cm. Tuy nhiên với độ dài các đoạn thẳng đã cho không thể xếp được hình vuông có cạnh dài 10 cm. Nếu chu vi hình vuông là 36 cm, độ dài cạnh tương ứng là 9 cm, ta luôn luôn xếp được như sau:

Ba cạnh hình vuông, mỗi cạnh được xếp từ 2 đoạn thẳng: $4 + 5 = 9$ (cm).

Một cạnh hình vuông còn lại xếp từ 3 đoạn thẳng: $3 + 3 + 3 = 9$ (cm) hoặc $4 + 3 + 2 = 9$ (cm).

Ta thấy hình vuông có chu vi 36 cm, cạnh 9 cm thỏa mãn tất cả điều kiện của bài toán.

Đáp số: Chu vi: 36 cm và cạnh: 9 cm.

Nhận xét: Cùng một THSP, nếu thay đổi yêu cầu giải quyết TH hoặc vấn đề phát sinh TH thì TH sẽ chuyển sang phân loại THSP khác. Chẳng hạn, ở **Ví dụ 2**:

- Nếu thay đổi TH: Sau khi HS giải xong, GV nhận xét: “Bài làm của em chưa đúng, với bài toán này chúng ta nên làm như sau.”, GV xóa phần bài làm của HS và trình bày bài giải lên bảng cho cả lớp ghi chép. Bạn có nhất trí với cách xử lý của GV hay không? Nếu không thì bạn sẽ xử lý như thế nào trong TH trên. Đây là THSP liên quan đến việc vận dụng kiến thức tâm lý học, giáo dục học vào thái độ ứng xử của GV khi đứng lớp.

- Cũng THSP trên, tạo TH khác bằng cách “GV đồng ý với bài làm của HS” và thay đổi yêu cầu giải quyết TH là “GV đã mắc sai lầm gì? Nếu bạn là GV bạn sẽ giải quyết như thế nào?” thì THSP này sẽ chuyển sang phân loại THSP liên quan đến kiến thức toán cơ bản của GV.

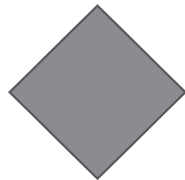
Tóm lại, việc thay đổi dữ kiện và yêu cầu giải quyết THSP sẽ tạo nên phân loại THSP khác nhau. Do đó, trong quá trình rèn luyện, SV có thể tự xây dựng các TH dựa trên những THSP đã nêu để rèn kỹ năng xử lý TH đa dạng, sáng tạo, không rập khuôn, máy móc.

6. Một số mẫu phiếu thực hành rèn luyện kỹ năng phát hiện và xử lý THSP trong dạy học Toán ở Tiểu học

Dưới đây là một số mẫu phiếu học tập giúp SV rèn luyện kỹ năng thực hành về cách phát hiện và xử lý THSP. Mỗi phiếu là tổng hợp các THSP thuộc các dạng khác nhau, SV làm việc với phiếu theo nhóm hoặc cá nhân, thực hành theo các bước như **Ví dụ minh họa**.

Phiếu thực hành số 1

Tình huống 1: Khi dạy bài “Hình vuông - Hình tròn” ([4], tr. 7), GV nghĩ ra cách tiếp cận vấn đề khác biệt so với SGK bằng cách sử dụng đồ dùng dạy học là một tấm bìa hình vuông treo lên bảng như Hình 1 với mong muốn giúp HS phát hiện ra cái mới. GV cho HS quan sát để nhận dạng đây là hình vuông. Bạn có đồng ý với cách dạy trên của GV không? Vì sao? Trong TH trên đã nảy sinh vấn đề gì về nội dung hay PPDH?



Hình 1

Tình huống 2: Khi dạy HS lớp Một cách giải bài toán có lời văn, một GV đã truyền đạt mẹo giải toán và dặn HS nhớ kỹ như sau: “Nếu thấy đề toán có chữ thêm hoặc nhiều hơn thì làm phép cộng, nếu thấy có chữ bớt đi hoặc ít hơn thì làm phép trừ”. Nhờ bí quyết của GV mà HS lớp Một ấy làm đúng hết các bài toán có lời văn ở SGK Toán 1 và bài kiểm tra chất lượng cuối năm đạt điểm cao nhất khối. Bạn có đồng tình với cách dạy đó của GV hay không? Nếu không thì bạn hãy cho ý kiến của mình và chỉ ra cách làm để đạt mục đích?

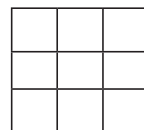
Tình huống 3: Trong giờ kiểm tra bài cũ (bài “Các số tròn chục”, tr. 126, [4]), GV đặt câu hỏi: “Em hãy viết các số tròn chục”. Một HS lên bảng viết: “0, 10, 20, 30,...,90, 100”. Một HS khác nhận xét: “Thưa cô, bạn viết sai rồi, trong SGK chỉ có các số tròn chục từ 10 đến 90 thôi. Số 0 không phải là số tròn chục, số 100 là số tròn trăm chứ không phải số tròn chục”. Là GV bạn sẽ xử lý TH trên như thế nào?

Phiếu thực hành số 2

Tình huống 1: Trong đợt Thực tập sư phạm ở khối lớp Hai, một SV sau khi nghiên cứu chương trình và SGK Toán 2 đã đưa ra nhận xét rằng: “Ở chương trình môn Toán hiện nay, HS lớp 2 đã được học khái niệm phân số là gì khi đọc và viết: $\frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \frac{1}{4}, \frac{1}{5}$ ”. Theo bạn lời nhận xét của GV trẻ đã đưa ra có đúng hay không? Vì sao?

Tình huống 2: Sau tiết học “Một phần ba” ([5], tr. 114), GV củng cố kiến thức cho HS với bài tập tô màu $\frac{1}{3}$ số ô vuông Hình 2. GV đã hướng dẫn như sau:

- Hình bên có bao nhiêu ô vuông? (9)
- Muốn tìm $\frac{1}{3}$ số ô vuông ta làm thế nào? (lấy $9 : 3 = 3$)



Hình 2

Em hãy chọn 3 ô vuông bất kỳ và tô màu vào.

Bạn có nhận xét gì về cách hướng dẫn giải bài tập trên của GV?

Tình huống 3: Sau bài học “Bảng nhân 2” ([5], tr. 95), GV cho HS thực hành giải bài tập 2 với nội dung: “Mỗi con gà có 2 chân. Hỏi 6 con gà có bao nhiêu chân?”. Một HS lên bảng giải như sau: “Số chân của 6 con gà có là: $6 \times 2 = 12$ (chân). Đáp số: 12 chân”. GV nhận xét: “Em giải sai rồi, phải sửa lại phép toán là: $2 \times 6 = 12$ (chân) thì mới chính xác”. Đa số HS ngạc nhiên chưa hiểu vì sao: “Đáp số của cô giống đáp số của bạn mà cô cho bạn giải sai”. GV giải thích: “Chúng ta phải thực hiện phép tính theo đúng qui ước trong SGK. Bây giờ cô cho bài tập tương tự, các em phải giải cho đúng nhé!”. Cả lớp im lặng. Bạn có đồng tình với cách xử lý của GV trên hay không? Nếu trong TH đó, bạn sẽ xử lý như thế nào cho hợp lý?

Phiếu thực hành số 3

Tình huống 1: Trong giờ luyện tập “Phép chia hết và phép chia có dư” ([6], tr. 30), một HS bất ngờ hỏi GV: “Thưa thầy, em thấy $32 : 5 = 6$ (dư 2), $20 : 3 = 6$ (dư 2). Như vậy, $32 : 5 = 20 : 3$ đúng không ạ?”. GV tỏ ra lúng túng trước câu hỏi bất ngờ của HS. Nếu bạn là GV bạn sẽ giải thích như thế nào để HS hiểu?

Tình huống 2: Trong giờ học “Làm quen với thống kê số liệu” ([6], tr. 134), sau khi nêu vấn đề, GV yêu cầu HS nhắc lại nội dung trong SGK. Một HS đọc như sau: “Đo chiều cao của bốn bạn Anh, Phong, Ngân, Minh ta có các số. Viết số đo chiều cao của bốn bạn ta được dãy số: 122 cm, 130 cm, 127 cm, 118 cm”. GV nhắc nhở: “Hãy đọc là dãy số liệu chứ không phải là dãy số, em đọc có thể mà cũng sai”. HS: “Thưa cô, dãy số liệu thì có gì khác với dãy số đâu ạ!”. Bạn hãy nhận xét về PPDH của GV trong TH nêu trên. Nếu bạn là GV trên, bạn sẽ xử lý như thế nào khi gặp TH tương tự?

Tình huống 3: Khi ôn tập cuối năm cho HS lớp Ba, GV yêu cầu nêu tên một số đại lượng đã học. Một HS phát biểu: “Thưa cô, các đại lượng là: lít, kilogam và gam; xem đồng hồ, ngày tháng năm; đề-xi-mét, xăng-ti-mét, mét...”. GV: “Rất tốt, cô khen”. Là GV, bạn hãy chỉ rõ những sai lầm thể hiện trong TH nêu trên và nêu biện pháp khắc phục những sai lầm đó?

Phiếu thực hành số 4

Tình huống 1: Trong kế hoạch dạy bài “Biểu đồ (tiếp theo)” ([7], tr. 30), GV chuẩn bị hướng dẫn HS làm câu (b), Bài tập 2 ([7], tr. 32) về biểu đồ hình cột như sau:

GV hỏi: “Đề toán yêu cầu gì?” (dựa vào biểu đồ trên hãy trả lời các câu hỏi).

GV hỏi: “Để tính được số HS lớp Một trong năm học 2004 - 2005, các em phải làm gì?” (gợi ý: Đọc số lớp trên biểu đồ, lấy số HS mỗi lớp Một nhân với số lớp tương ứng trong năm học đó).

GV: “Các em hãy cho cô biết số HS lớp Một trong năm học 2002 - 2003?” (gợi ý: Thực hiện phép tính tương tự như trên).

GV: “Sau khi tính được số HS lớp Một của hai năm học, ta tiếp tục thực hiện phép tính gì

để biết được HS lớp Một năm học 2002 - 2003 ít hơn năm học 2004 - 2005 bao nhiêu HS?" (gợi ý: Lấy số lớn trừ số bé sẽ ra kết quả).

Một số HS răm rắp làm theo hướng dẫn và sự gợi ý của GV, một số HS tỏ vẻ không đồng tình với cách mà GV vừa hướng dẫn. Bạn có đồng ý với cách hướng dẫn của GV trong bài tập trên không? Nếu không thì hãy nêu cách dạy mà bạn cho là phù hợp và hiệu quả hơn?

Tình huống 2: Để củng cố và mở rộng kiến thức cho HS sau khi học xong bài “Phân số” ([7], tr. 106), GV nói: “Các em nên chú ý mọi số tự nhiên đều là phân số. Ví dụ: 9 là phân số có tử số là 9, mẫu số là 1”. Một HS thắc mắc: “Thưa cô, cô vừa dạy chúng em là phân số có tử số và mẫu số, tử số là số tự nhiên viết trên gạch ngang, mẫu số là số tự nhiên khác 0 viết dưới gạch ngang. Số 9 em không thấy gạch ngang chỉ thấy số 9, mẫu số là 1 viết ở đâu?”. Theo bạn đã có vấn đề gì nảy sinh trong TH nêu trên? Là GV bạn sẽ xử lý TH như thế nào?

Tình huống 3: Sau khi học xong bài “Phép chia phân số” ([7], tr. 136), GV yêu cầu cả lớp tính: $\frac{10}{21} : \frac{5}{7}$. GV cho HS vận dụng quy tắc vừa học: “Để thực hiện phép chia hai phân số ta lấy phân số thứ nhất nhân với phân số thứ hai đảo ngược”, hầu hết HS đều cho kết quả $\frac{10}{21} : \frac{5}{7} = \frac{10}{21} \times \frac{7}{5} = \frac{70}{105} = \frac{2}{3}$. Một HS mạnh dạn phát biểu: “Thưa cô, em có cách tính khác gọn hơn là để chia hai phân số em lấy mẫu số chia mẫu số và tử số chia cho tử số, em thực hiện phép tính như sau: $\frac{10}{21} : \frac{5}{7} = \frac{10:5}{21:7} = \frac{2}{3}$ ”. GV trả lời: “Em tính thế không đúng, em phải vận dụng quy tắc về phép chia phân số vừa học thì mới có kết quả chính xác”. HS vẫn còn boăn khoăn về câu trả lời của GV. Nếu bạn là GV trên, bạn sẽ xử lý THSP trên như thế nào?

Phiếu thực hành số 5

Tình huống 1: Sau khi học xong bài “Số thập phân” ([8], tr. 33), HS A nói: “Số thập phân là cách viết gọn hơn của phân số thập phân, như $\frac{5}{100}$ thì viết là 0,05”. HS B thì cho rằng: “Bạn nói sai, số thập phân là cách viết gọn hơn của số đo đại lượng có từ 2 đại lượng trở lên. Chẳng hạn: 3m5dm = 3,5m”. Cả hai bạn đều cho rằng mình đúng. Là GV bạn sẽ giải thích cho hai HS đó như thế nào?

Tình huống 2: Trong giờ ôn tập về Toán chuyển động đều lớp Năm, GV đọc một đề toán tự nghĩ ra như sau: “Lúc 7 giờ sáng, một xe ô tô xuất phát từ A đến B với vận tốc 120 km/giờ. Hỏi người ấy đến B lúc mấy giờ biết rằng quãng đường AB dài 300 km?”. Sau khi đọc xong đề toán, GV thấy một HS cứ ngồi im không thực hiện bài tập. GV đến gần và hỏi: “Vì sao em không làm bài?”. HS: “Thưa cô, bố em đi xe có 80 km/giờ đã bị cảnh sát giao thông giữ xe do chạy quá tốc độ. Em nghĩ người lái xe trong bài toán trên cũng sẽ bị như bố em và không tới B được ạ!”. GV: “Em huyền thuyên cái gì vậy? Em đang giải toán mà, em có nhận ra dạng toán chưa? Em cứ nghĩ vớ vẩn như vậy thì sao học hành tiến bộ được”. Bạn sẽ xử lý

như thế nào trong TH trên?

Tình huống 3: Trong giờ luyện tập bài “Giải toán về tỉ số phần trăm”([8], tr. 79), một HS xung phong lên bảng làm bài tập với nội dung như sau: “Một cửa hàng mua vào 1 kg đường với giá 6.000 đồng. Hỏi cửa hàng phải bán lại bao nhiêu tiền một kg đường để được lời 20% theo giá bán?”. HS trình bày bài giải như sau: “Được lãi 20% giá bán thì giá vốn bằng: $100\% - 20\% = 80\%$ (giá bán). Vậy để được lãi 20% giá bán thì phải bán 1 kg đường với giá: $6000 \times 100 : 80 = 7500$ (đồng). Đáp số: 7500 đồng”. GV nhận xét: “Em rất thông minh, cả lớp chúc mừng bạn bằng một tràng pháo tay nào”. Sau đó, GV cho lớp ghi lại bài giải của bạn vào vở. Bạn có nhận xét gì về PPDH của GV trong TH trên? Nếu bạn gặp phải TH trên trong dạy học toán thì sẽ giải quyết như thế nào?

7. Kết luận

Các THSP mà SV được rèn luyện là hữu hạn, còn THSP nảy sinh trong quá trình dạy học Toán là vô hạn. Do đó, mục đích của rèn luyện kỹ năng giải quyết THSP là giúp SV nhận biết và hiểu cái hữu hạn để ứng đối với cái vô hạn, giả sử rằng SV có thể giải quyết và ghi nhớ được tất cả các THSP đặt ra thì khi đi vào thực tế giảng dạy cũng khó lòng gặp được một THSP đúng như đã học. Vậy vấn đề mấu chốt của việc rèn luyện kỹ năng phát hiện và xử lý THSP trong dạy học Toán cho SV ngành GDTH là rèn cho SV khả năng ứng biến nhanh nhạy, hình thành năng lực tư duy, suy luận logic để tìm ra hướng xử lý thích hợp khi đối mặt với THSP. Do đó, việc rèn luyện phải diễn ra thường xuyên trong quá trình học các học phần Toán, đặc biệt là học phần Phương pháp dạy học Toán Tiểu học để SV nắm vững từng mắt xích của hệ thống các tri thức, kỹ năng toán học được sắp xếp theo một hệ thống chặt chẽ về mặt logic. Học cách giải quyết các THSP trong dạy học Toán thực chất cũng là đang học làm toán, luyện tập là học tập. Kết quả rèn luyện được ở một mức nào đó có thể lại là tiền đề để SV tập luyện và đạt kết quả cao hơn, sự trải nghiệm thành công khi giải quyết một vấn đề trong THSP giúp SV tự tin, độc lập hơn trên bước đường trở thành những con người đi gieo mầm tri thức đầy vinh quang nhưng cũng không kém phần khó nhọc mà các em đã chọn.

Ý tưởng *Rèn luyện kỹ năng xử lý THSP trong dạy học* đã được nhiều tác giả lựa chọn làm đề tài nghiên cứu khoa học ứng dụng trong lĩnh vực chuyên môn mà họ đảm nhiệm. Ngoài một số cơ sở lý luận chung, mỗi tác giả đều có cách tiếp cận riêng mang dấu ấn cá nhân và có đóng góp nhất định trong lĩnh vực khoa học giáo dục học nước nhà. Trong khuôn khổ bài báo, chúng tôi cố gắng kế thừa và tinh lọc những lý luận mang tính quy luật của quá trình dạy học, qua đó hoạch định phương hướng giúp SV ngành GDTH rèn luyện kỹ năng phát hiện và xử lý THSP trong dạy học Toán. Mặt khác, dựa trên những tri thức sẵn có, chúng tôi diễn đạt lại và trình bày nội dung theo quan điểm, cách hiểu riêng của mình, lược bỏ và đơn giản hóa những vấn đề về cơ sở lý luận, đi sâu phân loại chi tiết các THSP trong dạy học Toán Tiểu học theo đặc thù tri thức toán cơ sở kết hợp đưa ra những ví dụ minh họa rõ ràng và gắn gũi với thực tế dạy học. Kết quả của đề tài có thể là một tài liệu chuyên khảo giúp SV và giáo sinh rèn luyện, tích lũy kinh nghiệm dạy học làm tiền đề phát triển tri thức, nhân cách, đạo đức nhà giáo tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Quy định về chuẩn nghề nghiệp của giáo viên Tiểu học*, ban hành kèm theo Quyết định số 14/2007/QĐ-BGDĐT tháng 5/2007.
2. Vũ Quốc Chung, *Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm môn Toán, Dự án Việt - Bỉ* tháng 11/2000.
3. Trần Diên Hiền, *Thực hành giải toán Tiểu học (tập 1, 2)*, Nxb Đại học sư phạm Hà Nội (2012).
4. Đỗ Đình Hoan (Chủ biên), *Toán 1*, Nxb Giáo dục (2017).
5. Đỗ Đình Hoan (Chủ biên), *Toán 2*, Nxb Giáo dục (2017).
6. Đỗ Đình Hoan (Chủ biên), *Toán 3*, Nxb Giáo dục (2017).
7. Đỗ Đình Hoan (Chủ biên), *Toán 4*, Nxb Giáo dục (2017).
8. Đỗ Đình Hoan (Chủ biên), *Toán 5*, Nxb Giáo dục (2017).
9. Nguyễn Thanh Hưng, *Phương pháp dạy học Toán Tiểu học*, Nxb Giáo dục (2010).
10. Nguyễn Bá Kim, *Phương pháp dạy học môn Toán*, Nxb Giáo dục (2001).
11. Trần Ngọc Lan, *Thực hành phương pháp dạy học Toán ở Tiểu học*, Nxb Đại học sư phạm Hà Nội (2008).

PHÉP THẾ ĐẠI TỪ CHỈ XUẤT TRONG TIẾNG VIỆT

BÙI THỊ THÚY HẰNG

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

TÓM TẮT

Bài báo khoa học này tập trung nghiên cứu phép thế bằng đại từ chỉ xuất - một bộ phận của phép thế đại từ. Đại từ chỉ xuất sẽ được phân thành các tiểu loại dựa vào đối tượng được thay thế. Qua đó, xây dựng cấu trúc của các phép thế bằng đại từ chỉ xuất nhằm mục đích hình thành kỹ năng soạn thảo văn bản một cách mạch lạc và chặt chẽ.

Từ khóa: Cấu trúc, phép thế đại từ, đại từ, chỉ xuất, kỹ năng.

ABSTRACT

Demonstrative Pronouns in Vietnamese

This article focuses on research into the replacing demonstrative pronouns which is a part of replacing pronouns. Demonstrative pronouns are divided into some different types depending on replaced objects. This helps to build the structures of replacing demonstrative pronouns in order to form close and coherent typing skills.

Keywords: Replacing pronouns, pronouns, demonstrative, skills.

1. Đặt vấn đề

Có nhiều phương thức liên kết và phương tiện liên kết được sử dụng trong một văn bản. Trong đó, phép thế đại từ là một trong những phương thức liên kết được sử dụng thường xuyên và có tần số xuất hiện cao. Thế nhưng, trong phép thế đại từ, các nhà nghiên cứu trước đây, chỉ thường tập trung nghiên cứu phép thế đại từ nhân xưng, thế bằng từ thân tộc. Phép thế bằng đại từ chỉ xuất chưa được quan tâm nghiên cứu đúng mức.

Với dung lượng hạn chế dành cho một bài báo khoa học, nội dung chính của bài báo khoa học này sẽ góp phần làm sáng tỏ một số vấn đề liên quan đến phép thế đại từ chỉ xuất. Đặc biệt là nghiên cứu cấu trúc của phép thế bằng đại từ chỉ xuất.

2. Phép thế đại từ chỉ xuất

Tất cả các ngôn ngữ đều có hệ thống từ chuyên quy chiếu theo phương thức chỉ xuất. Nằm trong hệ thống từ chuyên quy chiếu, đại từ được xem là một từ loại tiêu biểu mang đặc điểm chỉ xuất. Các tổ hợp có từ chỉ xuất thực hiện chức năng quy chiếu thông qua chức năng định vị, cụ thể là thông qua việc xác định vị trí của vật được nói tới, phân biệt nó với các vật khác theo quan hệ không gian, thời gian và các quan hệ khác.

Email: Thuyhang.dhqn@gmail.com

Ngày nhận bài: 10/4/2018; Ngày nhận đăng: 02/7/2018

Phép thế đại từ chỉ xuất là phương thức dùng các từ chỉ xuất (này, kia, ấy, nọ, đó...) ở vế câu này thay thế cho từ ngữ xuất hiện ở vế câu khác nhằm mục đích rút gọn hoặc nhấn mạnh cho các ý được thay thế.

Không hoàn toàn giống với thay thế bằng đại từ nhân xưng và danh từ thân tộc là thay thế bằng các đại từ trong ngôi 1, ngôi 2, ngôi 3 và các danh từ chỉ quan hệ thân tộc như: *anh em, bác, cô, ...*, **thay thế bằng đại từ chỉ xuất** là một sự kết hợp tương đối nhuần nhuyễn giữa các yếu tố đứng trước với các từ ngữ đứng liền kề với nó như các từ chỉ xuất: *này, kia, ấy, nọ, đó, ...* Có nhiều sự thay thế được phân chia theo từng sự vật, hiện tượng khác nhau nên cũng có những cách xây dựng cấu trúc tương ứng. Kết quả nghiên cứu của tôi đã xác định được các đại từ chỉ xuất có tần số xuất hiện cao trong văn bản với các cấu trúc cụ thể như sau:

2.1. Sử dụng đại từ chỉ xuất để chỉ người

Các đại từ chỉ xuất chỉ người sẽ trình bày dưới đây được thu thập từ các tác phẩm văn học. Qua việc phân tích các tác phẩm cụ thể, chúng tôi cố gắng đưa ra những cấu trúc chung nhất.

Ví dụ 1: *Đầu tiên lại là Hải. Không biết bằng cách nào Hải hiểu được tình cảnh chị. Suốt từ ngày chia tay chị chưa gặp lại Hải. Sau bảy năm, đã lấy vợ trong Nam. Hải đường đột đến. Chị sững người. Thời gian đã đi qua người đàn ông này quá nhanh. Chính sự già nua, mỗi một của người bạn cũ đã khiến chị có thói quen đứng trước gương nhìn lại mình.* [10]

Trong đoạn văn trên, ngữ danh từ “*người đàn ông này*” thay thế cho tên riêng *Hải*. Tuy cả ngữ này thay thế cho *Hải*, nhưng nếu xét về sự quy chiếu thì chỉ có đại từ chỉ xuất “*này*” là yếu tố chính để quy chiếu đến *Hải*. Nếu bỏ đi từ “*này*” thì cả ngữ còn lại không làm nhiệm vụ thay thế được vì không rõ người đàn ông đang được nhắc đến ở đây là người đàn ông nào.

Ví dụ 2: *Tên đoan rồi nàng tắm gội chay sạch, ra bến Hoàng Giang ngửa mặt lên trời mà than rằng:*

Kẻ bạc mệnh này duyên phận hẩm hiu, chồng con rẫy bỏ, điều đâu bay buộc, tiếng chịu nhục như, thần sông có linh, xin ngài chứng giám. Thiếp nếu đoan trang giữ tiết, trinh bạch gìn lòng, vò nước xin làm ngọc Mị Nương xuống đất xin làm cỏ Ngưu mĩ. Nhược bằng lòng chim dạ cá, lừa chồng dối con, dưới xin làm mồi cho cá tôm, trên xin làm cơm cho diều quạ và xin chịu khắp mọi người phỉ nhổ. [4]

“*Kẻ bạc mệnh này*” có một kết cấu tương tự như ở ví dụ trên, nó cũng là yếu tố dùng để thay thế cho từ xuất hiện ở phía trước theo hướng hồi chiếu là từ “*nàng*”.

Nếu lựa chọn quan hệ ngang và quan hệ dọc để xây dựng kết cấu cho phép thế bằng đại từ chỉ xuất chỉ người chúng ta có thể giải thích như sau: quan hệ ngang hay còn gọi là quan hệ ngữ đoạn, xét trong các ngữ danh từ “*người đàn ông này*”, “*Kẻ bạc mệnh này*”, chúng có sự sắp xếp theo trật tự tuyến tính, hết từ này đến từ khác (người + đàn + ông + này). Xét về quan hệ dọc, ở vị trí từ “*người*” chúng ta có thể thay bằng một số từ khác nhưng vẫn đảm bảo về nghĩa cho ngữ đoạn đó. Trong ví dụ 1, cụ thể là ở vị trí từ “*người*”, chúng ta thay vào đó từ “*kẻ*” và ở vị trí từ “*đàn ông*” chúng ta thay vào đó là từ “*bạc mệnh*”, cuối cùng là ở từ “*này*” chúng ta cũng có thể thay vào đó một đại từ chỉ xuất khác. Tương tự như vậy, ở ví dụ này từ cấu trúc “*Kẻ + danh từ + này*” nếu sử dụng quan hệ dọc, chúng ta sẽ có một cấu trúc giống các cấu trúc trên nhưng từ, ngữ có khác vì nó nằm trong một văn bản khác, nội dung khác.

Tuy nhiên, không phải lúc nào cũng phổ biến những cấu trúc như: *người, kẻ, đũa + danh từ + ấy, này*. Bên cạnh đó, có một số sự thay thế cũng thường gặp trong phép thế đại từ nhưng với những cấu trúc phức tạp hơn.

Ví dụ 3: *Con người tuyệt vời đấy! Đợt này quay về phải ghé vào thăm ông ta một chút mới được. Ấy, nghe nói trước đây cũng là một tay lái xe có hạng ở chiến trường Tây Nam, con người đầy chiến tích, ngang dọc một thời nhưng đời riêng cũng lắm cái lận đận? Cánh xe kháo nhau cô vợ chưa cưới của ông ấy đẹp kinh người nhưng... Hả? Chắc ông đồn trường này phải tài hoa lắm, mắt sáng và râu quai nón xanh rì - Cô áo xanh phán đoán một cách hào hứng tưởng đâu từ đầu giờ cô luôn tỏ ra háo hức cực kỳ trước mắt bất cứ một việc gì xảy ra trên đường - Giá gặp được viên thủ lĩnh trấn ải ấy một chút thì. Chắc ối chuyện ly kỳ, rùng rợn.* [7]

Ở đoạn văn này, có xuất hiện phép thế từ vựng. Cụ thể ở đây là, “*ông ấy*” dùng để thay thế cho “*con người tuyệt vời đấy*”. Ở những câu sau, có hai yếu tố thay thế là: *ông đồn trưởng này* và *viên thủ lĩnh trấn ải ấy* cùng thay thế cho “*con người tuyệt vời đấy*”. Như vậy, sự thay thế đầu tiên hình thức của cụm từ thay thế tương đối đơn giản chỉ là *danh từ thân tộc + đấy*. Nhưng ở hai ngữ thay thế sau, các từ thay thế còn kết hợp với các cụm danh từ mang tính chất miêu tả rõ hơn cho đối tượng “*con người tuyệt vời*” bằng các cụm danh từ là: *con người đầy chiến tích, ông đồn trưởng, viên thủ lĩnh trấn ải*. Qua đó, sẽ có cấu trúc:

Danh từ chỉ loại (*kẻ, người, đũa, con, viên*) + danh từ + đại từ chỉ xuất (*ấy, này, đó, kia, này*).

2.2. Sử dụng đại từ chỉ xuất để chỉ không gian

Đại từ chỉ xuất chỉ không gian lại là một yếu tố không thể thiếu, đảm nhiệm vai trò thay thế trong phép thế đại từ chỉ không gian. Chính vì vậy, ở đâu đó trong văn bản hay trong đoạn văn khi xuất hiện yếu tố không gian, thì ngay lập tức đại từ này cũng sẽ xuất hiện. Chi tiết hơn được thể hiện trong ví dụ 4:

Ví dụ 4: *Nếu có gì đó tôi say mê nhất ở Chicago thì đó là những quán nhạc. Chicago có vô vàn các quán bar chơi nhạc sống. Thành phố này là thành phố của nhạc.* [10]

“*Đó*” một đại từ chỉ không gian xác định, nhưng nếu muốn chỉ một nơi nào đó cùng xuất phát điểm với người nói hay nói cách khác là ở điểm gốc, chúng ta thường dùng đại từ “*này*”. Ở ví dụ trên, tên địa danh *Chicago* được thay thế nhờ vào sự xác định của từ “*thành phố*” kết hợp với từ “*này*” để tạo thành ngữ danh từ “*thành phố này*”.

Ví dụ 5: “*Em sắp tạm biệt anh!*” *Cô gái cười cười nói khi hấn sang, ngồi chưa ấm chỗ! “Đi đâu?” Hấn hơi bất ngờ. “Cả nhà em vào Đà Nẵng. Ba em nhận công tác trong đó. Chủ nhật này, em đi.”* [10]

Không phải lúc nào, các đại từ chỉ xuất như *này, đó, kia*... đều đảm đương vai trò là từ dùng để thay thế. Cũng là sự xuất hiện của các đại từ này nhưng nó chỉ để xác định và nhấn mạnh vào một thời điểm nào đó mà thôi. Ví dụ trên là một minh họa. Từ “*này*” trong cụm “*chủ nhật này*” khác từ “*đó*” nó không dùng để thay thế cho từ *Đà Nẵng*, mà nó chỉ xuất hiện để người nói đề cập đến một chủ nhật sắp tới đây chứ không phải là một chủ nhật sau này. Cụm “*trong đó*” mới là thế tổ cho từ “*Đà Nẵng*”.

Ví dụ 6: *Sài Gòn vẫn trẻ. Tôi thì đương già. Ba trăm năm so với năm ngàn năm tuổi của đất nước thì cái đô thị ấy còn xuân chán.* [6]

Theo cách xác định trong bảng đại từ của Trần Ngọc Thêm [3, 145] thì từ “*ấy*” cùng với các đại từ như: *nọ, đấy, đó* khi thay thế thường hướng cho từ được thay thế xác định khoảng cách gần, xa hay điểm gốc, qua đó thể hiện thái độ, tình cảm của tác giả, nhân vật giao tiếp đối với yếu tố được thay thế. Cụ thể ở đây, ngữ danh từ “*cái đô thị ấy*” thay thế cho địa danh là “*Sài Gòn*”- thành phố gần gũi và trẻ trung.

Đại từ chỉ xuất chỉ không gian, về mặt cấu trúc chúng không có nhiều sự phức tạp. Đơn thuần chúng chỉ là sự kết hợp của:

Danh từ + đại từ chỉ xuất (đó, ấy, kia, đây, này)

Và cũng như một số các đại từ trên, hướng thay thế thường là hồi chiếu nhiều hơn khứ chiếu, tức các chính tố thường xuất hiện trước còn các thế tố xuất hiện sau.

2.3. Sử dụng đại từ chỉ xuất để chỉ thời gian

Xét trên nhiều bình diện, phạm trù không gian và thời gian có nhiều điểm rất gần gũi nhau và chuyển hóa cho nhau. Nói cụ thể, trong thực tiễn giao tiếp có một số đại từ vừa đảm nhiệm chức năng chỉ xuất không gian, vừa gánh vác chức năng chỉ xuất thời gian. Giống đại từ chỉ xuất chỉ không gian, đại từ chỉ xuất chỉ thời gian cũng xuất hiện với số lượng không đáng kể về hình thức thay thế hay nói cách khác, cấu trúc của hai phép thế đó cũng gần như giống nhau, ít có những kết hợp phức tạp.

Ví dụ 7: *Chúng cứ lao xao như thế mãi, đến nỗi những cành cây đang đứng như chết ngất vì đau do bọn trẻ con bẻ gai hôm qua, cũng phải gượng trả lời: “Đừng nói nữa hoa rất thom, cánh trắng, nhụy có phấn vàng. Đẹp thì không nhưng thom nên nhiều bạn”. Bọn lá lao xao tợn: “bạn nào, bạn nào?”. Cây mệt mỏi: “Ong, ruồi và bướm!”. Sau bữa ấy, tất cả bọn lá đều chờ mùa hoa.* [13]

Ở ví dụ này, yếu tố thay thế “*sau bữa ấy*” xác định yếu tố được thay thế không quá phức tạp như ở hai ví dụ trên. Yếu tố được giải thích ở đây là “*hôm qua*” nhưng khi hiểu thì chúng ta phải hiểu là “*hôm nay*”, tại thời điểm cành cây, bọn lá đang trò chuyện với nhau. Như vậy, phải quy chiếu trong ngữ cảnh của văn bản để tìm được chính tố khiếm diện.

Ví dụ 8: *Anh trồng một cây Bò cạp trước khi mua mảnh đất để cất nhà. Anh ghét cái tên xấu xí kia trong khi vào mùa xuân, cây nở từng chùm hoa vàng rũ xuống. Khi đó, những chiếc lá xanh đã nhẹ nhàng rụng tự bao giờ.* [11]

Đôi lúc trong phép thay thế, còn có sự kết hợp của phép lặp. Như ở ví dụ này, cụm từ “*khi đó*” trong đó có từ “*khi*” là được lặp lại, còn từ “*đó*” dùng để thay thế cho “*vào mùa xuân*”. Kết hợp lại, chúng ta có “*khi đó*” thay thế cho “*khi vào mùa xuân*”.

Ví dụ 9: *Bên ngoài, ánh nắng rọi xuống mặt sân sáng lóa, có mấy tiếng gà trưa cất lên eo eo. Gian nhà càng như im đi, mờ mờ hơi đất. Giờ này là暮 cũng sắp đi làm đồng về đây. Ông lại sắp phải nằm trong nhà mà nghe暮 chửi con mắng cái, kêu vại nước chóng cạn, cái bếp bừa bọn nheo nhéo lên đây.* [12]

Trong thế đại từ chỉ xuất chỉ thời gian, không phải lúc nào xuất hiện danh từ chỉ thời gian cộng với các đại từ là chúng ta lưu ý đến nó sẽ là từ dùng để thay thế. Đôi lúc, sự xuất hiện của

nó chỉ để nhấn mạnh và xác định cái thời điểm mà nhân vật người kể chuyện muốn nói đến. Cụ thể, cụm từ “*giờ này*” được coi là cái mốc so với tiếng gà gáy trưa ở câu trước, nghĩa là vào thời gian là buổi trưa là mục đi làm đồng về. Lúc này, “*này*” được xem là chỉ định từ không phải là từ để thay thế.

Cấu trúc dạng này tương tự như cấu trúc đại từ chỉ xuất chỉ không gian:

Danh từ chỉ về thời gian (*bữa, khi,...*) + đại từ chỉ xuất (*ấy, đó,...*)

2.4. Sử dụng đại từ chỉ xuất để chỉ sự vật, sự việc

Không khác nhiều với đại từ chỉ xuất chỉ người, đại từ chỉ xuất chỉ sự vật, sự việc quy chiếu đến tính chất của đối tượng trở và tùy vào từng sự vật, sự việc mà có các từ ngữ kết hợp với các đại từ sao cho tương ứng với các sự vật, sự việc mà nó thay thế.

Ví dụ 10: *Danxi mà vô lễ với tướng Kitsno như thế là điềm không hay. Rồi cô vùng vằng lật ảnh Benvênutô Xelini úp xuống. Song việc ấy không phải là việc không tha thứ được vì cô vẫn tưởng đó là Henri VII và cô không tán thành ông này.* [5]

“*Việc ấy*” là cụm danh từ, mang tính chất là yếu tố được giải thích, là thế tố. Nó quy chiếu hồi chiếu và thay thế cho chính tố là một mệnh đề, đó là việc “*Danxi vô lễ với tướng Kitsno*”. Cấu trúc thay thế rất đơn giản, danh từ trừu tượng “*việc*” với đại từ chỉ xuất “*này*” sẽ rút gọn cho đoạn văn bằng cách thay thế cho một mệnh đề xuất hiện ở câu trước.

Ví dụ 11: *Ngày bán cái võng là hấn dẫn đo mãi. Cái võng cũ, có dăm vết thủng lỗ chỗ. Đó là vết bom bi xuyên qua, trong trận đánh Boloven năm nào. Trận ấy, người bạn thân nhất của hấn, cùng tiểu đội, đã chết.*[10]

Không phải “*việc ấy*”, ở ví dụ này cụm danh từ “*trận ấy*” cũng có cấu tạo tương tự. Cụm từ này, với từ thay thế chính là đại từ chỉ xuất “*ấy*” được dùng để thay thế cho “*trận đánh Boloven năm nào*”. Nhưng nếu đứng một mình, nó không thể tồn tại. Chính vì vậy, mới có sự kết hợp với một từ lặp lại tức có sự xuất hiện của phép lặp để thay thế cho ngữ được thay thế ở câu trước, từ đó chúng ta có cụm từ thay thế là “*trận ấy*”.

Ví dụ 12: *Tôi sinh ra trong một gia đình hạnh phúc, cha mẹ tôi đã sống bên nhau ba mươi năm, theo trí nhớ của tôi thì hình như chưa bao giờ nghe thấy họ cãi cọ hoặc giận dữ nhau. Vậy mà không hiểu sao cảm giác giả giả cứ ám ảnh, y như một người đàn bà đẹp hoàn hảo quá thì có vẻ như họ là sản phẩm của mỹ viện.*

Ấn tượng nặng nề ấy khiến tôi kinh hãi mỗi khi nghĩ đến chuyện lập gia đình, mặc dù tôi đã từng yêu say đắm một cô gái duyên dáng dịu dàng. Nhưng rồi nàng chẳng đủ kiên nhẫn chờ đợi sự quyết đoán của tôi. [11]

Khác với trường hợp trước, ngữ thay thế cho yếu tố được giải thích xuất hiện ở đoạn văn trên không còn là sự kết hợp bởi danh từ chỉ sự việc với đại từ chỉ xuất nữa mà ở đây là sự kết hợp giữa các từ ngữ có tính chất mở rộng và khái quát so với yếu tố là thế tố ở trên. Cụ thể là ngữ “*ấn tượng nặng nề ấy*” thay thế cho chính tố là “*cảm giác giả giả*”.

Rõ ràng, tương tự các cấu trúc ở các đại từ chỉ xuất chỉ người ở trên. Cũng là các danh từ chỉ loại như ở đại từ chỉ xuất chỉ người là các từ: *kẻ, người, đứa, con, viên...* thì ở đại từ chỉ xuất chỉ sự vật, sự việc lại là các từ: *việc, điều, trận...* và các kết hợp khác để đảm đương nhiệm vụ

thay thế của chúng. Như vậy, tùy vào từng yếu tố nó thay thế mà chúng ta có các cấu trúc tương ứng phù hợp với sự thay thế đã được lựa chọn.

Cấu trúc: **Danh từ (việc, điều, trận...)** + **đại từ chỉ xuất (ấy)**

2.5. Sử dụng đại từ chỉ xuất để chỉ cách thức

Ví dụ 13: “*Thằng khùng*” rất thích xem đá banh. Buổi chiều, bọn trẻ con thường tập trung trước sân chơi đá banh. Thằng khùng đứng sau cổng nhìn vào. Có lúc hứng chí nó hò hét như một cổ động viên thực sự. Thịnh thoảng do thiếu cầu thủ, bọn trẻ mới cho nó vào chơi chung. Những lúc như vậy, nó thích lắm, chơi hết mình khiến bọn trẻ phải tròn mắt ngạc nhiên. Nhưng khoảng cách giữa chúng và thằng khùng không hề thay đổi. Chúng dè chừng nó và hét lên mỗi khi thấy nó. Và hình như nó cũng không lấy điều đó làm buồn. [11]

Đại từ chỉ xuất chỉ cách thức không thay thế cho một từ hay một ngữ mà nó thường thay thế cho một mệnh đề. Ở ví dụ này, những từ kết hợp với đại từ chỉ cách thức như “*những lúc như*”, đặc biệt là “*như*” rất hay kết hợp với đại từ cách thức, cụ thể ở đây là “*vậy*” để làm thành yếu tố thay thế và nó thay thế cho mệnh đề “*Thịnh thoảng do thiếu cầu thủ, bọn trẻ mới cho nó vào chơi chung*”. Yếu tố thay thế cho chính tổ lúc này làm thành phần khởi ngữ.

Ví dụ 14: *Trợn đời tôi, tôi chỉ lo chết đói. Như thế₁, bảo còn nghĩ đến những cái to tát làm sao được? Nguyện vọng của tôi? Ấy là làm thế nào có tiền cho vợ đong gạo, mua nước mắm và mua ba xu thuốc chốc đầu của bà lang Lùn về cho con. Không có mộng. Nói vậy sợ hơi quá quắt. Thật ra tôi cũng có chút mộng văn chương. Nhưng cái mộng ấy cũng hơi... khi khi. Tôi cũng muốn vừa có thể phụng sự nghệ thuật, lại vừa có thể kiếm tiền nuôi cả nhà. Nghĩ là tôi ham viết lắm nhưng giá thử viết mà không được một đồng xu nhỏ thì có lẽ tôi cũng ham vừa vừa thôi. Cái tôi của tôi sự thật thì nó bí ối như thế₂ đấy.* [12]

Trong ví dụ 14, có hai đại từ chỉ cách thức thay thế ở hai vị trí khác nhau. “*Như thế₁*” nó thay thế cho mệnh đề đầu tiên “*Trợn đời tôi, tôi chỉ lo chết đói*”. Lúc này, vị trí mà nó làm thế tổ là chủ ngữ. Còn “*như thế₂*” thay thế cho mệnh đề xuất hiện ở câu trước là “*tôi ham viết lắm nhưng giá thử viết mà không được một đồng xu nhỏ thì có lẽ tôi cũng ham vừa vừa thôi*”. Đề hạn định cho chính tổ mà nó sẽ thay thế, sau cụm từ “*như thế*”, nó còn kết hợp với đại từ “*đấy*”. Ý của mệnh đề được thay thế sẽ được làm rõ hơn. Vị trí mà thế tổ này thay thế nằm ở vị ngữ, nó làm thành phần bổ ngữ.

Nếu như các đại từ như: *này, khi, ấy, đó...* thường thay thế cho một từ hoặc một ngữ thì ở đại từ chỉ cách thức *như thế, vậy* lại thường thay thế cho mệnh đề. Chúng ta có thể hình dung cấu trúc của nó như sau:

A (từ gần nghĩa hoặc đồng nghĩa) + thế/ vậy + đấy/ này/ kia hoặc Như + vậy/ thế. Tuy nhiên, phải thấy rằng, cái “*cách thức*” mà đại từ thay thế phải gắn kết với từng ngữ cảnh cụ thể thì mới lý giải được.

2.6. Sử dụng đại từ chỉ xuất chỉ dấu hiệu

Thế đại từ chỉ dấu hiệu về thực chất cũng là thế đại từ chỉ xuất, có điều nó khác với các phương tiện thế khác ở chỗ vị trí xuất hiện của nó trong văn bản.

Ví dụ 15: *Tôi lại bòn chôn trên mặt ván. “Cứ” chúng tôi được dựng lên mặt nước - những tấm ghép lại bắc trên các thân cây hoặc rễ cây to. Đây là chỗ họp. Còn nằm thì đã có vông giăng trên cây.* [12]

Thế bằng đại từ chỉ xuất chỉ dấu hiệu có điểm khác rất rõ với các phương tiện thế khác ở chỗ nó bao giờ cũng đứng đầu câu và làm thành phần là chủ ngữ. Chủ ngữ ở đây có thể là một từ như ở ví dụ này. Đại từ “*đấy*” là thế tố thay cho chính tố là từ “*cứ*”, nó như một khái niệm, một sự giải thích A là B.

Ví dụ 16: *Dần thức dậy thì trong nhà còn tối om om. Đêm tháng chạp trời lâu sáng... Thật ra thì gà gáy đã lâu. Tiếng gà gáy xôn xao. Và óc Dần có lưỡng vường một ý nhớ mơ hồ, giống như khi người ta nhớ lại những chốn mình đã qua trong một giấc chiêm bao: Dần chưa tỉnh hẳn ra. Dần đã thấy những tiếng gà gáy rất mong manh, rất xa xôi vẫn lên trong giấc ngủ nửa mê, nửa tỉnh. Rồi thì Dần tỉnh hẳn. Có lẽ do một tiếng gà gáy lộc cộc của anh gà trụi trong chuồng gà nhà bên cạnh. Con gà đang ở thời kỳ tập gáy, tiếng gáy ngắn nhưng đã vang động lắm. Ấy là một con gà có sức.* [12]

“*Ấy*” là đại từ được dùng để thay thế cho mệnh đề “*Con gà đang ở thời kỳ tập gáy*”. Mệnh đề này, khi được thay thế bằng “*ấy*” thì nó trở thành chủ ngữ cho câu có sự xuất hiện của phép thế.

Ví dụ 17: *Dì Hảo ơi! Tôi hãy còn nhớ cái ngày dì bỏ tôi đi lấy chồng. Đó là một buổi chiều có sương bay. Người ta đã đến đón dì vào lúc tờ mờ tối. Cũng chẳng lấy gì làm đông lắm, bên nhà trai đâu lẽ tẻ được mười người.* [12]

Không là chủ ngữ ở câu “*Tôi hãy còn nhớ cái ngày dì bỏ tôi đi lấy chồng*”, “*cái ngày dì bỏ tôi đi lấy chồng*” làm thành phần bổ ngữ. Nhưng sang câu sau, được đại từ “*đó*” thay thế thì ngữ danh từ “*cái ngày dì bỏ tôi đi lấy chồng*” lại làm thành phần chủ ngữ.

Rõ ràng, ở phép thế bằng đại từ chỉ xuất chỉ dấu hiệu có cùng một cấu trúc:

A (đại từ chỉ xuất chỉ dấu hiệu: *đấy, ấy, đó...*) là *B* (khái niệm hoặc giải thích).

Các chính tố, khi xuất hiện ở câu trước có thể là một mệnh đề, có thể là chủ ngữ, có thể là ở vị ngữ làm thành phần bổ ngữ nhưng khi được thay thế bao giờ nó cũng làm thành phần chủ ngữ vì đứng trước hệ từ “*là*”.

2.7. Sử dụng đại từ chỉ xuất để chỉ sự tập hợp

Ví dụ 18: *Ánh đèn xanh, chiếc bàn hình bầu dục, chiếc đi văng da màu trắng sáo, mái trần thấp có vết bò của rắn mối, giá sách ba ngăn ở góc phòng, mùi vị nồng thơm ngát của giấy, của gỗ, của khoảng vườn dưới kia, tiếng động ban đêm... Tất, tất cả đều vô cùng quen thuộc đang thức dậy trong những năm tháng xa xưa...[7]*

Như một sự liệt kê ở phần yếu tố giải thích, chính vì thế mà nó chiếm một số lượng từ ngữ không ít. Vì vậy, trong trường hợp muốn nhắc ý này ở câu sau lại không còn cách nào khác là chúng ta phải sử dụng phép thế. Ở ví dụ này, sau khi liệt kê “*Ánh đèn xanh, chiếc bàn hình bầu dục, chiếc đi văng da màu trắng sáo, mái trần thấp có vết bò của rắn mối, giá sách ba ngăn ở góc phòng, mùi vị nồng thơm ngát của giấy, của gỗ, của khoảng vườn dưới kia, tiếng động ban đêm*”, tác giả đã sử dụng đại từ “*tất cả*” để thay thế cho chính tố khá dài ở trên.

Ví dụ 19: *Từ ngoài cổng, một cậu bé tóc đen nhánh uốn những đường vòng rất đẹp ở trước trán, nước da sáng màu hơn những đứa trẻ bình thường xách cặp đi vào. Thấy người lạ, cậu chấp*

hai tay lên ngực lí nhí chào. Trời ơi! Ông Hoán cười như mếu chào lại. Nó giống mẹ nó quá! Cái mũi, cái miệng... Tất cả đều giống. Riêng ánh mắt nhìn lên buồn rười rượi. [7]

“Cái mũi, cái miệng...” sau dấu ba chấm còn là sự liệt kê, những ý đó sẽ không phải lặp lại mà vẫn được hiểu nhờ đại từ thay thế “tất cả” đứng ở đầu vế sau. Lúc này, đại từ “tất cả” làm thành phần chủ ngữ. Đại từ này, thay thế cho chính tổ xuất hiện ở câu trước là theo hướng hồi chiếu. Có thể hình dung loại cấu trúc này có hướng triển khai theo lối quy nạp, có phần triển khai rồi tới phần kết thúc. Cả hai ví dụ trên đều theo hướng đó.

Ví dụ 20: *Tất cả đã sẵn sàng. Đạn B40, B41 mập mạp, vàng ươm như những bắp chuối, đã tề chỉnh trên giá. Máy trái mìn DH10, DH15, mìn mo hần tròn sau lớp vải bông xuất kích bằng công-xô Mỹ. Nhìn những bộ quần áo ngắn và nón vẽ vằn vện màu cây cỏ của anh em, tôi thoáng thấy tự hào: “Minh trông cũng thấy ngán, hướng chi thẳng địch”.* [7]

Xuất hiện ngay ở đầu đoạn văn là đại từ “tất cả” như vậy có thể khẳng định đây là sự thay thế theo hướng khứ chiếu. Tức yếu tố được giải thích hay còn gọi là thế tố xuất hiện trước còn chính tố sẽ xuất hiện sau. Đại từ “tất cả” sẽ thay thế cho các yếu tố đứng sau nó, cụ thể “Đạn B40, B41 mập mạp, vàng ươm”, “Máy trái mìn DH10, DH15, mìn mo” và “nhìn những bộ quần áo ngắn và nón vẽ vằn vện màu cây cỏ của anh em”. Nếu ở hai ví dụ trên, chúng ta hình dung sự thay thế này là theo hướng quy nạp thì ở đoạn văn trong ví dụ này lại theo hướng ngược lại. Đó là hướng diễn dịch.

Ví dụ 21: *Tôi vẫn còn nhớ cảnh ngày xưa theo bố đến rạp tập võ. Cái rạp thật thô kệch và nặng nề, tường xù xì như những quả trám, còn trần nhiều chỗ đã bị rách lòi cả rom ra. Nhưng tất cả những gì xấu xí đó lại tương phản đến kỳ lạ với cái thế giới kỳ lạ ở trên kia, cái khoảng trống hình chữ nhật được chiếu sáng bằng những dàn đèn.* [10]

Đọc hết ví dụ này, nếu chúng ta xác định từ “tất cả” cũng là từ để thay thế thì đó là cách xác định không đúng. Vì xét trong ví dụ trên, tuy cũng có sự liệt kê các mệnh đề như: “Cái rạp thật thô kệch và nặng nề, tường xù xì như những quả trám, còn trần nhiều chỗ đã bị rách lòi cả rom ra”, nhưng yếu tố thay thế nó không phải là từ “tất cả” mà yếu tố thay thế ở đây là cả cụm “tất cả những gì xấu xí đó”, trong cụm từ này từ “tất cả” chỉ là một yếu tố phụ cho từ “xấu xí”. Lúc này, nó không còn là đại từ thay thế như ở các ví dụ trên. Chúng ta nên tránh sự nhầm lẫn này.

Có thể thấy, thế bằng đại từ chỉ sự tập hợp rất dễ để chúng ta nhận biết. Đó là sự liệt kê các ý cần thay thế rồi sau đó sử dụng đại từ “tất cả” để thay thế. Đại từ này, luôn đứng ở đầu câu làm thành phần chủ ngữ. Hướng liên kết của nó vừa có hồi chiếu và vừa có khứ chiếu.

2.8. Sử dụng đại từ chỉ xuất theo cấu trúc X + danh từ/ động từ + đại từ chỉ xuất

Ví dụ 22: *Dưới nửa cánh cửa sắt mắt cáo đang đóng im ỉm. Nắng xế đang trát lên những ô cửa han gỉ một vẻ buồn cũ, phong rêu như hàng chục năm nay không có bóng người qua lại, ra vào. Điều cảm nhận đó làm anh ngập ngừng...* [7]

“Điều cảm nhận đó” là thế tố, yếu tố được giải thích. Nó thay thế cho “một vẻ buồn cũ” là yếu tố giải thích và cũng là chính tố.

Cấu trúc: “**Điều + động từ + đó**”.

Ví dụ 23: *Lần đầu tiên trong lịch sử Việt Nam và có lẽ cả thế giới, có một vị Chủ tịch nước lấy chiếc nhà sàn nhỏ bằng gỗ bên cạnh chiếc ao làm “cung điện” của mình. Quả như một câu*

chuyện thần thoại như câu chuyện về một vị tiên, một con người siêu phàm nào đó trong cổ tích. Chiếc nhà sàn đó cũng chỉ vồn vện có vài phòng tiếp khách, họp Bộ Chính trị, làm việc và ngủ, với những đồ đạc rất mộc mạc đơn sơ. [14]

“Chiếc nhà sàn nhỏ bằng gỗ bên cạnh chiếc ao” là ngữ danh từ mà thế tổ là “chiếc nhà sàn đó” sẽ thay thế để tránh sự lặp lại trong đoạn văn. Nó có cấu trúc tương tự như hai ví dụ trên “**chiếc + danh từ + đó**”.

Ví dụ 24: Thiên tài sờ nắn cái cúc áo. Nó là một cái cúc tròn bằng đồng, có hình chữ thập như thánh giá ở giữa và một chữ B rất nhỏ khắc nổi ở trên. B chắc là viết tắt của hãng Boland, hãng làm áo bành mùa đông cao cấp. Chiếc áo bành này là quà tặng của một người bạn gái. Anh chợt nhớ những ngón tay mềm mại của cô ấy lúc đóng cúc áo bành cho anh vào mấy mùa đông trước. [15]

Tương tự ví dụ trên, “Chiếc áo bành này” sẽ thay thế cho “áo bành mùa đông cao cấp”. Chúng ta có thêm một cấu trúc với một danh từ chỉ loại nữa, đó là “**chiếc + danh từ + này**”.

Ví dụ 25: Cóm để nguyên chất ăn bao giờ cũng ngon và nhiều vị. Tất cả những cách thức đem nấu khác chỉ làm cho thức quà ấy bớt mùi thơm và chất dẻo đi thôi. Tuy vậy, nhiều người ưa cái thứ cốm xào, thẳng đường rất quánh. Thành ra một thứ quà ngọt sắc và dính răng. Như vậy, tưởng mua bánh cốm mà ăn lại còn thú vị hơn. [8]

“Cốm” chỉ có một từ nhưng tránh làm cho mạch văn lủng củng tác giả đã sử dụng một ngữ danh từ “thức quà ấy” để thay thế cho nó. Trong ngữ đang xét, đại từ “ấy” không còn là yếu tố thay thế chính mà nó là sự kết hợp của cả ngữ để thay thế cho chính tổ “cốm”. Chúng ta có thêm một cấu trúc mới với “**thức + danh từ + ấy**”.

Ví dụ 26: Nhưng gần đến hàng mụ Tam, hẳn nghe tiếng mụ Tam the the. Đích là mụ vừa xoắn được một kẻ ăn hàng chịu mất mặt mũi, bây giờ mới thấy. Đen đui thực. Hẳn tằn ngần đứng lại. Để nghe ngóng xem sao đã! Chà cái con mụ la sát này thật là chua ngoa. [12]

Sự xuất hiện của các danh từ khái quát trở nên phong phú hơn khi nó xuất hiện trong các văn cảnh khác nhau. Như ở ví dụ này, “cái con mụ la sát này” sẽ là yếu tố thay thế cho “mụ Tam” là yếu tố giải thích. Cấu trúc của nó cũng là “**cái + ngữ danh từ + này**”. Đại từ “này” chỉ có chức năng hạn định, không còn là yếu tố chính thay thế.

3. Kết luận

Phép thế bằng đại từ chỉ xuất là một bộ phận quan trọng của phép thế đại từ chưa được các nhà nghiên cứu quan tâm đúng mức. Với kết quả nghiên cứu đạt được, chúng tôi đã xây dựng nên các mô hình cấu trúc của phép thế đại từ chỉ xuất với những điểm đáng lưu ý sau:

- Các đại từ chỉ xuất: ấy, đó, kia, này, thế, vậy... thường không đứng độc lập một mình mà luôn được kết hợp theo nhiều kiểu cấu trúc khác nhau như: người, kẻ, đũa + danh từ + ấy, này; A (từ gần nghĩa hoặc đồng nghĩa) + thế/ vậy + đấy / này/ kia hoặc Như + vậy/ thế; chiếc, cái, thứ + danh từ + này, kia, ấy...

- Theo từng sự kết hợp với các từ ngữ đứng trước mà ý nghĩa của các đại từ chỉ xuất sẽ thay đổi. Có lúc chỉ người, chỉ sự vật, có lúc chỉ không gian, thời gian hoặc cách thức,...

- Cũng là các từ: ấy, kia, này... nhưng trong một số văn bản các tác giả không sử dụng với dụng ý để thay thế mà có thể để chỉ định hoặc có chức năng hạn định.

- Các đại từ chỉ xuất quy chiếu đến đối tượng, giúp đối tượng được xác định và làm rõ hơn về mặt thông tin, ý nghĩa.

- Cùng với các phương thức liên kết khác, phép thế bằng đại từ chỉ xuất đã phát huy chức năng liên kết của mình, góp phần làm cho văn bản trở thành một chỉnh thể thống nhất.

Qua các kiểu loại của phép thế đại từ chỉ xuất, bài báo đã xây dựng được nhiều kiểu cấu trúc từ rất nhiều nguồn ngữ liệu khác nhau để giới thiệu đến bạn đọc. Tuy, các kiểu cấu trúc của phép thế đại từ này có tính tương cận nhau nhưng điều đó không có nghĩa nội hàm ý nghĩa của các văn bản sẽ tương đồng vì sự lựa chọn từ ngữ để thay thế và việc xác định nghĩa của nó còn phụ thuộc vào ngữ cảnh và nội dung của tác phẩm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO VÀ NGŨ LIỆU

1. Diệp Quang Ban, *Văn bản và liên kết trong tiếng Việt - văn bản, mạch lạc, liên kết, đoạn văn*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2005).
2. Nguyễn Thị Việt Thanh, *Hệ thống liên kết lời nói tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (1999).
3. Trần Ngọc Thêm, *Hệ thống liên kết văn bản tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2002).
4. Nguyễn Dữ, *Truyện kì mạn lục*, Nxb Trẻ, Tp. Hồ Chí Minh, (2016).
5. O. Henry, *Tuyển tập truyện ngắn: Một câu chuyện dở dang*, Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội, (2005).
6. Minh Hương, *Nhớ Sài Gòn*, Nxb Miền Nam, (1992).
7. Chu Lai, *Truyện ngắn*, Nxb Văn học, Hà Nội, (2008).
8. Thạch Lam, *Hà Nội 36 phố phường*, Nxb Văn học, Hà Nội, (2007).
9. Kim Lân, *Tuyển tập Kim Lân*, Nxb Văn học, Hà Nội, (2017).
10. Nhiều tác giả, *56 truyện ngắn chọn lọc*, Nxb Công an nhân dân, Hà Nội, (2000).
11. Nhiều tác giả, *Hà Nội 36 truyện ngắn hay*, Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội, (2002).
12. Nhiều tác giả, *Tuyển tập truyện ngắn hiện thực 1930 - 1945*, Nxb Văn học, Hà Nội, (2003).
13. Nhiều tác giả, *Những chuyện ngắn hay viết cho thiếu nhi, tập hai*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2006).
14. Lê Anh Trà, *Phong cách Hồ Chí Minh, cái vĩ đại gắn với cái giản dị trong Hồ Chí Minh và văn hóa Việt Nam*, Viện Văn hóa xuất bản, Hà Nội, (1990).
15. Phan Việt, *Phù phiếm truyện*, Hội Nhà văn TP. Hồ Chí Minh, Báo Tuổi trẻ, Nxb Trẻ, (2005).

ĐẶC ĐIỂM NGỮ NGHĨA CỦA TRỢ TỪ MANG SẮC THÁI ĐÁNH GIÁ TRONG TIẾNG VIỆT

TRƯƠNG THỊ MỸ HẬU
Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Trợ từ là những từ dùng để nhấn mạnh, đánh giá hay biểu thị thái độ của người nói đối với sự vật, sự việc hoặc đối với người nghe được đề cập đến trong nội dung phát ngôn. Trợ từ thường được dùng để đánh giá về lượng, về thông tin và về khả năng dự báo. Lượng ở đây bao gồm những gì có thể quy về phạm trù nhiều - ít, cao - thấp (số lượng, khối lượng, mức độ, tuổi tác, thời gian, không gian...). Thông tin được đánh giá về độ quan trọng, tính chất xác tín hay phủ định của nó. Về khả năng dự báo, người ta có thể sử dụng trợ từ để thể hiện sự phỏng đoán đó chính xác hay không chính xác, những sự việc bất thường, ngoài sự chờ đợi, phỏng đoán có thể gây ra ngạc nhiên, bất ngờ cho người nói.

Từ khóa: Trợ từ, sự đánh giá, mức độ quan trọng, khả năng dự báo.

ABSTRACT

Semantic Characteristics of Vietnamese Evaluational Particle Groups

Particles are words used to emphasize, evaluate or express the attitude of the speaker towards objects or things, or to the listener mentioned in the content of the speech. Particles are often used to assess quantity, information and predictability. The quantity here includes what can be attributed to the range of high - low, high - low (quantity, mass, level, age, experience, time, space...). Information is evaluated for its importance, credibility or negativity. Regarding predictability, people use adjectives to indicate the accuracy of guesswork, abnormal events which are out of expectation, or to surprise the speaker.

Keywords: Particle, evaluation, important level, predictability.

1. Mở đầu

Trợ từ là loại từ có những đặc điểm về ngữ nghĩa rất phức tạp, khó nắm bắt và phân tích. Nghĩa của trợ từ không phụ thuộc về từ vựng, cũng không thuộc hẳn vào ý nghĩa ngữ pháp, mà gắn với thái độ chủ quan, gắn với cách đánh giá của chủ thể phát ngôn. Nghĩa của trợ từ lại chỉ có thể được phân tích một cách tường minh, đầy đủ và trọn vẹn trong văn cảnh cụ thể.

Trong tiếng Việt, số lượng trợ từ rất hạn chế (theo Phạm Hùng Việt, trợ từ chỉ có 109 đơn vị từ), nhưng khả năng biểu thị ý nghĩa của nó thì rất lớn. Trợ từ thường được sử dụng để nhấn mạnh, đánh giá hay biểu thị thái độ của người nói đối với nội dung phát ngôn. Trong bài báo này, chúng tôi sẽ đề cập đến đặc điểm ngữ nghĩa của các trợ từ mang sắc thái đánh giá.

Thuật ngữ trợ từ đã được một số tác giả sử dụng trong nhiều công trình nghiên cứu về tiếng Việt. Tuy nhiên, mỗi công trình nghiên cứu lại sử dụng thuật ngữ trợ từ theo một nội dung khác nhau.

Tác giả Hồ Lê [3; 95] quan niệm rằng: Trợ từ là những từ “biểu thị sự định hướng phát ngôn và tâm trạng phát ngôn, có khả năng thường đứng ở cuối câu, đầu câu hoặc ở cả hai vị trí ấy để hỗ trợ tích cực cho ngữ điệu”. Danh sách các trợ từ được tác giả đưa ra làm ví dụ gồm có các từ: *à, ư, nhỉ, nhé, đi, rồi, chứ, mà, nào, đâu, chẳng lẽ... hay sao, chẳng phải... là gì, có lẽ...*

Theo Đinh Văn Đức [1; 189] trợ từ là các từ biểu đạt ý nghĩa tình thái với mục đích nhấn mạnh tăng cường. Theo nghĩa này, các từ: *chính, cả, ngay cả, đến,...* là trợ từ.

Tác giả Phạm Hùng Việt định nghĩa như sau: “Trợ từ là từ thuộc vào lớp tình thái từ, không đảm nhận chức vụ cú pháp trong câu, được sử dụng trong phát ngôn để biểu thị một số ý nghĩa như: thái độ, tình cảm, sự đánh giá... của người nói đối với nội dung phát ngôn, đối với hiện thực và/ hay đối với người đối thoại, hoặc để tham gia biểu thị các mục đích phát ngôn” [5; 71].

Từ điển tiếng Việt định nghĩa “trợ từ là từ chuyên dùng để thêm vào cho câu, biểu thị thái độ của người nói, như: ngạc nhiên, mỉa mai, vui mừng... *à, ư, nhỉ...* là những trợ từ trong tiếng Việt” [4; 1045].

Các khái niệm, quan niệm trên giống nhau ở chỗ: các tác giả đều khẳng định trợ từ là những từ không có chức vụ cú pháp ở trong câu, dùng để biểu thị thái độ của người nói. Sự khác nhau của những quan niệm trên là ở chỗ các tác giả mở rộng hay thu hẹp phạm vi của chức năng biểu thị thái độ đó.

Từ các quan niệm trên, chúng tôi cho rằng: ***trợ từ là những từ dùng để nhấn mạnh, đánh giá hay biểu thị thái độ của người nói đối với sự vật, sự việc hoặc người nghe được đề cập đến trong nội dung phát ngôn, không đảm nhiệm chức vụ cú pháp trong câu, chỉ đứng một mình làm tình thái ngữ của câu.***

2. Đặc điểm của trợ từ mang nghĩa đánh giá về lượng

2.1. Nhóm trợ từ mang nghĩa đánh giá cao về lượng

Đánh giá về lượng bao gồm các phạm trù số lượng, khối lượng, giá cả, kích thước của vật, thời gian, mức độ, tuổi tác, kinh nghiệm của đối tượng. Nghĩa là tất cả những gì có thể quy về phạm trù thấp (kém, ít) - cao (hơn, nhiều).

Nhóm trợ từ mang nghĩa đánh giá cao thể hiện quan điểm chủ quan của người nói đối với đối tượng hay nội dung hiện thực được đề cập trong câu. Đó là sự đánh giá về mức độ cao của nội dung được phản ánh. Cao so với mức thông thường hoặc trong một mối quan hệ đối chiếu nào đó. Cao ở đây bao gồm những nét nghĩa: *đắt, nhiều, nặng, dài, muộn, lâu, già...*

Những trợ từ mang nghĩa nhấn mạnh sự đánh giá cao là: *những, tới, tận, mãi, đến, hẳn, kia, cơ, đã, lặn, tề, cả, trời...*

- **Những**: Thường đứng trước số từ hoặc danh từ, có khả năng đánh giá về khối lượng, số lượng, thời gian, tuổi tác... được xác định chính xác hoặc không xác định chính xác của đối tượng.

Ví dụ 1a: - *Nghỉ **những** ba tháng kia mà? Hãy nghỉ ngơi một vài tuần rồi lại học thì cũng được chứ sao? Chẳng lẽ đi quanh năm, đến lúc được nghỉ cũng không về thăm cửa, thăm nhà một tý?... [25; 187]*

Những trong ví dụ (1a) được dùng để nhấn mạnh rằng thời gian nghỉ hè 3 tháng là nhiều, lâu. Hàm ý người nghe nên nghỉ ngơi và về thăm nhà.

Ví dụ 1b: - **Những** hơn mười mấy cái kia, những căn nhà mới xây bao quanh công ty hầu như đều là của nó. [12; 301]

Trong ví dụ (1b), **những** được sử dụng để nhấn mạnh về số lượng không xác định.

Ví dụ 1c: - *Năm nay tôi đã đứng tuổi rồi đấy! **Những** bốn mươi hai.* [17; 377]

Những trong (1c) được dùng để nhấn mạnh về tuổi tác. Theo đánh giá của người nói, 42 được coi là đứng tuổi rồi, không còn trẻ trung nữa.

Ví dụ 1d: - *Còn **những** ba hào nữa kia mà, sao mình không uống tí rượu cho vui?* [16; 49]

Những ở ví dụ (1d) được người nói dùng để nhấn mạnh đánh giá rằng số tiền ba hào là nhiều, gợi ý người nghe nên uống thêm tí rượu nữa.

Những trong ví dụ (1c) và (1d) được sử dụng để nhấn mạnh về số lượng xác định.

Đến: thường đứng trước số từ, mang sắc thái nhấn mạnh số lượng của sự vật, sự việc hoặc đối tượng ở mức độ cao.

Ví dụ:

(2a) - *Hai nghìn tờ nhưng ế mất **đến** năm trăm.* [13; 206]

(2b) - *Bẩm tét nhất, có lẽ người ta tăng lên **đến** ba hào.* [21; 353]

Tới: thường đứng trước số từ, nhấn mạnh sự đánh giá cao về lượng của sự vật, hiện tượng, nhưng đó chưa phải là giới hạn cuối cùng ở chiều dương tính có thể đạt được của sự vật, hiện tượng.

Ví dụ 3:

(3a) - *Họ quen nhau **tới** ba năm lận!* [7; 266]

Theo đánh giá của người nói, yêu nhau 3 năm là một thời gian lâu, dài. Nhưng đây chưa phải là giới hạn cuối cùng, trong tương lai lượng thời gian này có thể tăng lên thêm nữa.

(3b) - *...Trong bọn họ, người có nhà nhiều nhất là Phó Tổng Giám đốc Phùng Mẫn Kiệt; một mình anh ta chiếm **tới** sáu tòa nhà, mà anh ta chỉ có ba người con.* [12; 498]

Trong ví dụ (3b), người nói đánh giá một người mà sở hữu 6 tòa nhà là nhiều. Nhưng 6 chưa phải là điểm dừng mà chỉ là con số ở thời điểm hiện tại, có thể trong vài năm nữa, số lượng nhà mà đối tượng Phùng Mẫn Kiệt này sở hữu có thể tăng lên.

Tận: có thể đứng trước danh từ / cụm danh từ hoặc đại từ chỉ địa điểm, nhấn mạnh về lượng được nêu trong phát ngôn là giới hạn cuối cùng ở chiều dương tính có thể đạt được của sự vật, đối tượng.

Ví dụ 4:

(4a) - *A di đà Phật! Năng này mà đi từ làng trên xuống **tận** đây lấy nước, cụ Sáu nhà có công quá.* [22; 23]

(4b) - *Tội gì mà lên **tận** Hàng Giấy hờ cậu...Ngõ Trạm đây có tiện không...?* [21; 55-56]

Trong 2 ví dụ trên, **tận** được dùng để nhấn mạnh, đánh giá về khoảng cách từ điểm xuất phát đến đích là xa, là giới hạn cuối cùng, không thể nào đi xa hơn được nữa.

Hũn: thường được dùng để đánh giá cao về lượng, nhấn mạnh mức độ nhiều, cao đến mức trọn vẹn.

Ví dụ 5: - *Ba đồng mà bà ấy bán **hũn** cho tao năm cái.* [8; 36]

Mãi: được dùng để đánh dấu, định vị thành phần được nhấn mạnh liền phía sau (thường là khoảng thời gian, không gian), thể hiện sự đánh giá của người nói về mức độ kéo dài của khoảng thời gian hoặc mức độ cao của khoảng cách được nêu trong phát ngôn.

Ví dụ 6:

(6a) - *Năm ngoái đào nở non, **mãi** ba mươi Tết, nhiều nhà mới đưa hoa lên phố.* [22; 92]

Mãi trong (6a) mang nghĩa đánh giá về thời gian: ba mươi Tết mới đưa hoa đi bán là muộn.

(6b) - *Tôi hẹn một giờ mà **mãi** giờ này Cẩm Phô mới đến!* [9; 180]

Mãi trong (6b) mang nghĩa đánh giá lâu về thời gian.

(6c) - *Nhà tôi ở **mãi** cuối phố kia. Cậu không đến được đâu.* [9; 67]

Mãi trong (6c) mang nghĩa đánh giá xa về không gian, mục đích ngăn cản người nghe đến tìm.

Lận: thường đứng cuối phát ngôn, mang nghĩa đánh giá cao về lượng.

Ví dụ 7:

(7a) - *Thật chứ sao! Tên tui em đều do nội đặt. Nội đặt em là Tài Khôn, còn em gái em là Xiu Muội. Con Xiu Muội nhỏ hơn em tới bốn tuổi **lận**.* [6; 63]

(7b) - *Thì kêu bằng anh chớ răng. Anh Cãi lớn hơn em tới ba tuổi **lận** mà.* [10; 38]

Cơ/ cơ mà: đứng cuối phát ngôn, mang nghĩa đánh giá cao về lượng, kèm theo thái độ khẳng định một sự việc, một đặc điểm nào đó, kèm theo thái độ khoe hoặc nũng nịu.

Ví dụ 8:

(8a) - *Anh cứ yên chí, còn những mười lăm phút nữa **cơ mà!** Anh hãy vui lòng ghé vào đây hai phút thôi!* [17; 326]

Người nói cho rằng 15 phút là nhiều, nên việc người nghe ghé vào chơi hai phút là được, là không bị chậm trễ. Ý nghĩa đánh giá này có thể nhận ra dựa vào các trợ từ *những, cơ mà*.

(8b) - *Mỗi bữa cháu nó ăn được hai bát to **cơ!***

Cơ trong (8b) mang nghĩa khoe: đứa con của mình ăn được hai bát cơm là nhiều, là tốt.

Đã: đứng trước số từ, thể hiện sự đánh giá cao về lượng, chủ yếu là đánh giá về khoảng cách thời gian.

Ví dụ 9: *Hắn chép miệng:*

- *Mới đó mà **đã** năm năm cách biệt, không biết người còn nhớ hay quên?* [23; 29]

Nhân vật “hắn” đánh giá rằng 5 năm xa cách là lâu. Với khoảng thời gian đó không biết rằng người xưa có còn nhớ tình cũ với “hắn” nữa hay không? Ý nghĩa đánh giá lâu dài này được biểu hiện qua trợ từ *đã*.

Trời: thường đứng sau số từ, chỉ dùng để thể hiện sự đánh giá lâu về thời gian.

Ví dụ 10:

(a) - *Nhưng nửa tháng **trời!** Ai trông nom cho cha tôi?* [13; 162]

(b) - *... Và lại, tôi hiếm hoi, lấy nhà tôi ngót hai mươi năm **trời**, con cái chưa có, thì mợ cứ yên lòng, sau khi ở nhà hộ sinh ra, tôi sẽ thu xếp để mợ với tôi ăn đời ở kiếp.* [13; 28]

Là ít: đứng sau số từ hoặc danh từ, cuối phát ngôn (hoặc cuối mỗi vế của phát ngôn), biểu thị sự đánh giá cao, nhấn mạnh sự hạn chế về phạm vi, mức độ, số lượng của đối tượng, là giới hạn cuối cùng ở chiều dương tính có thể có của đối tượng.

Ví dụ 11:

(11a) - *Ông lão không 80 thì cũng đến 75 **là ít**.* [24; 78]

(11b) - *Anh mua cho em cái này làm gì? Cũng phải 50 ngàn **là ít**. Tiền đâu xài hoang thế!* [19; 39]

Mắt, đi: đứng cuối phát ngôn, trước động từ, được dùng trong hai trường hợp: một là, biểu thị ý tiếc về điều không hay đã xảy ra hoặc có thể xảy ra; hai là, biểu thị ý nhấn mạnh về mức độ cao (về tình cảm), là giới hạn cuối cùng ở cực dương. (Trong đề tài này, chúng tôi sử dụng mắt với nghĩa thứ hai).

Ví dụ 12:

(a) - *Thầy Tự ạ, sao thầy gằn thế? Thầy làm tôi tức phát điên mắt.* [15; 98]

(b) - *Nó bị mắc lừa rồi. Vui quá đi mắt!* [10; 47]

Hầu hết các trợ từ trên đều mang nghĩa nhấn mạnh sự đánh giá cao, chủ yếu là đánh giá cao về lượng (số lượng, khối lượng, kích thước, thời gian, tuổi tác, kinh nghiệm, mức độ...) nhưng mỗi trợ từ lại có những đặc điểm sử dụng riêng khó nhầm lẫn được.

2.2. Nhóm trợ từ mang nghĩa đánh giá thấp về lượng

Các trợ từ: *có, chỉ, chỉ có, mới, mới, mỗi, độc, thôi, là cùng, mấy, chứ mấy, lầy...* cùng các kết cấu: *có (mới có) ... thôi, chỉ có ... thôi, còn có ... thôi, ...* đều được dùng để nhấn mạnh sự đánh giá thấp của người nói đối với đối tượng được đề cập đến trong phát ngôn. Thấp so với mức thông thường hoặc trong một mối quan hệ đối chiếu nào đó. Thấp ở đây bao gồm các nét nghĩa: ít, rẻ, thấp, nhẹ, bé, ngắn, sớm, nhanh...

Có: đứng trước số từ, mang sắc thái khẳng định dứt khoát về mức độ thấp về lượng, không hơn không kém của đối tượng được đánh giá.

Ví dụ 13:

(13a) - *Cháu được ăn mỗi bữa có hai chén cơm lưng lưng với muối mè mặn chát, không ngày mô roi không quát lên đầu lên lưng thì làm răng lớn được ông!* [20; 298]

(13b) - *Vì bài đăng báo của anh đáng ba chục bạc là ít, mà trả có chín đồng, thì viết làm gì?* [16; 171]

(13c) - *Mình rõ đồ quá, hôm nay ra chợ mua ngay được một con cá chép béo, mà giá có hai hào, con cá tươi quá, ta thử hỏi xem anh Văn có ăn được gỏi, ta làm thết một bữa.* [16; 212]

Trợ từ *có* trong các ví dụ (13a), (13b), (13c) đều biểu thị ý nghĩa ít, rẻ. Có thể thay thế trợ từ *có* bằng các trợ từ khác nhưng vẫn giữ được ý nghĩa đánh giá tương tự:

- Mình rõ đồ quá, hôm nay ra chợ mua ngay được một con cá chép béo, mà giá *chỉ / chỉ có* hai hào.

- Mình rõ đồ quá, hôm nay ra chợ mua ngay được một con cá chép béo, mà giá hai hào *thôi*.

Tuy có cùng ý nghĩa đánh giá và có thể thay thế cho nhau mà không làm thay đổi nội dung mệnh đề, nhưng trợ từ *chỉ / chỉ có, thôi* lại có những sắc thái đánh giá về mức độ thấp của đối tượng khá riêng biệt so với trợ từ *có*.

Chỉ/ chỉ có: có thể đứng trước số từ hoặc động từ, biểu thị nội dung đánh giá, nhấn mạnh khá phong phú. Nó mang nghĩa đánh giá ít, thấp, rẻ đối với cả những nội dung cụ thể và nội dung trừu tượng, khó đo đếm được.

Ví dụ 14:

(14a) - *Hai hào là đắt rồi, ngày dung chỉ có hào rưỡi một giờ thôi.* [13; 54]

(14b) - *Anh Du như thế vẫn còn may. Còn tôi, đã có lần **chỉ** vì hai đồng bạc mà phải tuyệt giao với một người yêu, một người yêu...* [25; 77]

(14c) *Ở trong cái xác to lớn ấy chỉ có một tí linh hồn.* [25; 322]

(14d) *Anh chỉ biết mỗi món mì bò, hai hào một bát.* [16; 46]

Trong ví dụ (14a) và (14b), (14d) *chỉ, chỉ có* mang nội dung đánh giá cụ thể là ít, rẻ về số lượng, còn ở ví dụ (14c), *chỉ có* mang nội dung đánh giá trừu tượng.

Mới: có thể đứng trước hoặc đứng sau số từ, có nội dung đánh giá là đối tượng chưa đạt đủ lượng, độ so với chuẩn, thường mang sắc thái nhân mạnh tính quá sớm, quá nhanh hoặc quá muộn về thời gian, quá ít về số lượng và mức độ.

Ví dụ 15:

(15a) - *Chú không được việc gì cả! Chim gái thì thạo lắm! Chú ngủ ở trong rừng hay sao? Hơn một tiếng đồng hồ mới kiếm được dây. Thôi, con mẹ nó trốn mất rồi!...* [13; 48]

(15b) - *Tiền nhà, tiền giặt... tiền thuốc... tiền nước mắm... còn chịu tất! Tháng vừa rồi tiêu tốn quá, mới mồng mười đã hết. May mà còn đất mua chịu được.* [25; 345]

Mới trong ví dụ (15a) mang nghĩa nhấn mạnh sự quá muộn về thời gian, có thể gây ra hậu quả tiêu cực do hành động muộn màng này. Còn ở ví dụ (15b), *mới* lại mang nghĩa quá nhanh, quá sớm về thời gian.

Nếu *chỉ* mang sắc thái đánh giá đặc điểm ít của đối tượng là cố định, bất biến thì *mới* mang sắc thái đánh giá đặc điểm ít của đối tượng ở thời điểm nói, đặc điểm này có thể được cải thiện hay biến đổi.

Ví dụ 16:

(a) *Nó chỉ ở coi ruộng được hơn hai mươi hôm.*

(b) *Nó mới ở coi ruộng được hơn hai mươi hôm.*

Phát ngôn (a) có nghĩa khẳng định nó coi ruộng được khoảng hơn hai mươi hôm, không thêm ngày nào nữa. Còn phát ngôn (b) hàm ý nó đã coi ruộng hơn hai mươi hôm và đang tiếp tục coi ruộng, thời gian làm việc của đối tượng có thể thay đổi.

Mỗi: mang nghĩa đánh giá những đặc tính ít, thấp, duy nhất, không có hơn của đối tượng.

Ví dụ 17a: - *Cậu chưa biết à? Nó là con ngựa quý nhất của vua Bảo Đại. Trước kia, chỉ có mỗi vua mới được cưỡi nó thôi.* [20; 169]

Ví dụ 17b: - *Vay có mỗi một đồng bạc, làm gì người ta không tin? Chẳng có tôi làm giấy và có áp triệu chứ gì.* [13; 518]

Độc: luôn đứng trước số từ “một”, biểu thị ý “chỉ có một”, duy nhất hoặc rất ít, chủ yếu dùng để biểu thị sự tồn tại của một sự vật hiện tượng nào đó [2; 59]

Ví dụ 18:

(18a) - *Roi da là cái kém cỏi nhất trong nghề nghiệp chúng ta. Mà xem ra bên các anh chỉ có độc một cách đó...* [20; 321]

Người nói nhận định bên người nghe chỉ có một cách duy nhất để lấy cung tội phạm là bằng roi da, bằng cách đánh đập họ. Hàm ý đánh giá người nghe kém cỏi, không biết cách lấy cung tội phạm một cách khôn ngoan.

(18b) - *Mùi quần áo rách rưới cả năm mặc độc một bộ...* [20; 628]

(18c) - *Thú thật với bà, cháu chỉ có độc một chiếc áo đỏ là lành lặn, đi đâu cũng phải dùng đến nó.* [17; 129]

(18d) *Trong cả nước chỉ có độc một chiếc miện vàng.* [17; 376]

Thôi: thường đứng cuối phát ngôn (hoặc cuối mỗi vế của phát ngôn), biểu thị ý nghĩa đánh giá, nhấn mạnh sự hạn chế về phạm vi, mức độ, số lượng của đối tượng.

Ví dụ

(19a) - *Hết bao nhiêu tiền? - Chả mấy, độ năm, sáu xu thôi.* [16; 13]

(19b) - *Thế thì chúng ta mỗi tháng chỉ làm một hén sâm banh thôi.* [21; 298]

(19c) - *Bóng thì mất bao nhiêu tiền? - Chả mấy, độ hai đồng thôi.* [16; 47]

Là cùng: đứng sau số từ hoặc danh từ, cuối phát ngôn (hoặc cuối mỗi vế của phát ngôn), biểu thị sự đánh giá thấp, nhấn mạnh sự hạn chế về phạm vi, mức độ, số lượng của đối tượng, là giới hạn cuối cùng ở chiều âm tính có thể có của đối tượng.

Ví dụ 20:

(20a) - *À, mày đánh gãy răng chó ông, ông chỉ kẹp cho mày chết tươi, rồi ông đèn mạng. Bất quá ba chục bạc là cùng!* [13; 24]

(20b) Ông Lý phá lên cười:

- *Vậy chốc nữa, nếu quan có chê ít, tất ta lại được ngài cho nghe câu chuyện cổ tích này! Thì ông ấy đến bảo ta một cách xa xôi như lối thầy đồ ra câu đối cho học trò là cùng chứ gì.* [13; 510]

(20c) - *Ngày một hào phiên chợ hay ngày mùa thì vài ba hào là cùng.* [14; 247]

(20d)- ... *Con gọi cô ấy là cô đã là quá đáng. Vì con sợ cậu con mà nhận cô ấy là vợ lẽ, chứ bất quá cô ấy chỉ ngang hàng với con là cùng!* [13; 562]

Ví dụ (20a), (20c) mang nghĩa đánh giá ít về số tiền, còn ví dụ (20b) và (20d) mang nghĩa đánh giá về phạm vi, mức độ của đối tượng, đây là ngưỡng cuối cùng mà đối tượng có thể đạt tới, không thể thêm được nữa.

Lấy: mang nội dung đánh giá, nhấn mạnh, khẳng định lượng không có của vật, việc được nói đến.

Ví dụ 21:

- *Từ xưa đến giờ, Mẫn chưa có lấy một người bạn gái, làm gì có chuyện người yêu!* [8; 259]

Mấy/ chứ mấy: thường đứng cuối phát ngôn, thể hiện thái độ đánh giá của người nói đối với nội dung mệnh đề là thấp, rẻ, ít...

Ví dụ 22a: - *To cóc chi! Hai trăm cân chứ mấy!* [17; 75]

Ví dụ 22b: - *Một lát bánh kha khá mà ngon ước độ mấy đồng? - Hai đồng chứ mấy.* [20; 429]

Nhóm trợ từ mang nghĩa nhấn mạnh sự đánh giá cao - thấp thể hiện quan điểm chủ quan của người nói về lượng, chất, mức độ, đặc điểm,... của sự vật, hiện tượng được nói đến. Các trợ từ trên ít được sử dụng trong các văn bản mang tính chất chính xác, khoa học mà thường xuất hiện trong các phong cách ghi nhận dấu ấn cá nhân, cái tôi của người nói như phong cách khẩu ngữ, văn chương, báo chí,...

3. Đặc điểm của trợ từ mang nghĩa đánh giá về thông tin

3.1. Nhóm trợ từ mang nghĩa nhấn mạnh về tính quan trọng, xác tín của thông tin

Trong các văn bản hay trong các cuộc thoại hàng ngày, có rất nhiều thông tin được người nói và người nghe đưa ra, nhưng không phải tất cả các thông tin đều có độ quan trọng như nhau. Có những thông tin quan trọng đáng được chú ý, cũng có những thông tin không quan trọng lắm,

có thể bỏ qua. Người nói bằng những phương tiện ngôn ngữ nhất định, hướng sự chú ý của người nghe vào thông tin mà mình đánh giá là quan trọng hơn, chính xác hơn.

Các trợ từ: *nhé (nha, nghe, nhen), nhỉ, hà (hén, ha, hè), đấy, cơ, chính, đích, ...* đều mang nghĩa nhấn mạnh về tính xác tín của thông tin, đánh giá thông tin được đưa ra là quan trọng, người nghe cần phải chú ý.

Nhé (nha, nghe, nhen): đứng cuối phát ngôn, được dùng trong hai trường hợp: một là, dùng trong hành vi cầu khiến; hai là, dùng để nhấn mạnh rằng thông tin đưa ra là quan trọng, là chính xác. *Nhé* còn được dùng để thể hiện thái độ thân mật của người nói đối với người nghe hoặc đối với đối tượng được nhắc đến trong phát ngôn.

Ví dụ 23a:

- *Trường toàn con trai ấy bố **nhé!*** [17; 16]

Câu con trai đề nghị cha mình chuyển mình vào trường có nhiều con trai. Thông tin này được cậu nhấn mạnh. Ý nghĩa nhấn mạnh thông tin được thể hiện qua từ *nhé*.

Ví dụ 23b: - *Ồ, bác hai Tương tôi thương lắm **nghen**. Ông kể chuyện mê ly mà chính xác lắm **nghen**...* [24; 13]

Người nói thông báo cho người nghe biết về mối quan hệ của mình và bác hai Tương, đồng thời đánh giá cao năng lực kể chuyện của bác hai. *Nghen* được sử dụng để nhấn mạnh sự chính xác của thông tin này.

Ví dụ 23c: - *Bài hát của chú mình đã làm tôi khóc đó **nghe!*** [20; 583]

Nhĩ: thường đứng cuối phát ngôn có hình thức hỏi, được dùng với 2 trường hợp: dùng để hỏi (chúng tôi không bàn luận nội dung này trong đề tài); không nhằm để hỏi mà nhằm mục đích khẳng định thông tin, hoặc tìm kiếm sự đồng tình của người nghe.

Ví dụ 23d:

(a) - *Con gà đẹp quá **nhỉ**, mình **nhỉ?*** [16; 39]

(b) - *Dì ơi! Ngày dì trông, cô hàng hoa đẹp **nhỉ?*** [16; 251]

(c) - *Anh Văn tốt bụng lắm, mình **nhỉ?** Mà chu đáo quá! Anh ấy biết anh buồn, chả có gì tiêu khiển, mua những hai thứ báo.* [16; 129]

Đích, đích thị: dùng trước danh từ, biểu thị ý nhấn mạnh rằng đúng là người đó, cái đó, chứ không phải ai khác, cái nào khác.

Cấu trúc: **đích / đích thị + là X.** (X nội dung thông tin được nhấn mạnh)

Ví dụ 24:

- *Đây **đích thị** là nét chữ của Phan nhà thơ rồi.* [11; 58]

Chứ lại/ chứ lị: đứng cuối phát ngôn, dùng để khẳng định thêm thông tin mà mình đưa ra là chính xác, đáng tin cậy, không thể có ý kiến nào khác.

Ví dụ 25:

(a) - *Thơ tình của người bí mật hay hơn của Hoàng Hòa **chứ lị!*** [11; 60]

(b) - *Có tình thì ngồi sau xe đạp vẫn êm hơn ngồi ô tô ấy **chứ lị!*** [19; 89]

Hà (hén, ha, hè): thường đứng cuối phát ngôn cảm thán, dùng để khẳng định tính chính xác của thông tin với người nghe hoặc tìm kiếm sự đồng tình của người nghe.

Ví dụ 26:

(a) - *Đội trưởng lông - giông tuyệt đẹp bay **hè!*** [20; 15]

(b) - *Mày học ngữ pháp “siêu” quá hén!* [8; 19]

(c) - *Nhà mày đẹp quá ha!*

- *Ba mẹ mày hiền quá ha!* [9; 68]

(d) - *Đông người quá hà! Xuyên chép miệng, giọng hời hợt.* [7; 9]

Chính: thường đứng đầu phát ngôn, biểu thị sự khẳng định dứt khoát, đồng thời nhấn mạnh thông tin mà người nói đưa ra là chính xác, quan trọng.

Ví dụ 27:

(a) - **Chính** người ăn mày đem qua rồi, các anh ạ. [21; 138]

(b) - *Sao chị lại làm thế? Chị có biết như vậy là phong kiến cổ hủ không? Chính* chị đã đẩy anh ấy vào con đường hủ hóa. [20; 39]

(c) - **Chính** cậu ấy đã làm ra những vở kịch đấy. [17; 53]

Đấy, đó: thường đứng cuối phát ngôn, dùng để nhấn mạnh về tính chất xác định, đích xác của điều được nói đến.

Ví dụ 28:

(a) - *Họ diễn kịch hay lắm đó. Bữa nào bà đi coi vở Dạ cổ hoài lang đi.* [10; 173]

(b) - *Hỏi nó, nó là bà chằn của phường này đó. Mà thôi, qua bên đá banh đi.* [24; 21]

(c) - *Đúng ông ấy đấy! Han-xơ Cri-xchi-an An-đéc-xen, nhà viết truyện trẻ em tài tình của nhân dân Đan Mạch và nhân dân thế giới đấy.* [17; 327]

(d) - *Con biết không, Là là học sinh xuất sắc nhất lớp chín ban đêm đấy! Nhà nghèo, ba mẹ mất sớm, ban ngày đi bán bông bóng, tối cắp sách đến trường, vậy mà học rất chăm, lại thông minh, ngoan ngoãn, lanh lợi!* [6; 185]

Kia: đứng ở cuối phát ngôn, dùng để nhấn mạnh cho người đối thoại chú ý đến thông tin mà mình vừa nhắc đến.

Ví dụ 29:

(a) - *Những hơn mười mấy cái kia, những căn nhà mới xây bao quanh công ty hầu như đều là nó.* [12; 301]

(b) - *Thi đậu vô lớp mười, nhưng phải là lớp mười trường Trần Cao Vân kia!* [9; 2]

3.2. Nhóm trợ từ mang nghĩa nhấn mạnh về tính phủ định của thông tin

Trong số các thông tin mà chúng ta tiếp nhận trong giao tiếp hàng ngày, ngoài các thông tin mang tính chính xác, quan trọng thì cũng có những thông tin mà khi đưa ra bị người nói phủ nhận, bác bỏ. Các trợ từ thể hiện ý nghĩa phủ định của thông tin được đưa ra gồm: *thì có, đâu, đâu có (đâu... có), gì, làm gì, cóc, đếch,...* Cùng thể hiện ý phủ định về thông tin được đưa ra nhưng các trợ từ trên lại có những cách sử dụng khác nhau.

Thì có: thường đứng cuối phát ngôn cảm thán, dùng để phản bác lại thông tin mà người nói nhận được, cho rằng sự thật trái ngược với thông tin đó.

Ví dụ 30:

(a) - *Chỗ dày chỗ mỏng thế này, lớp của rơm thì có! Tám chục bạc! Có khi đỡ hơn nó mới rước của nợ này về cho thầy. Tinh khôn thầy để ở đâu mà thầy vợ phải cái đồ vét đĩa này, hả thầy?* [15; 84]

(b) - *Nó tỏ tình với mày thì có! Tao không biết gì hết!* [11; 54]

Trong 2 ví dụ trên, người nói phủ định lại thông tin mà mình nhận được: (a) cái lớp xe đạp này không phải là hàng tốt, không đáng giá tám chục bạc; (b) người nhận lời tỏ tình không phải là mình.

Đâu: đứng ở cuối phát ngôn phủ định, dùng để biểu thị ý nhấn mạnh về điều vừa phủ định, như muốn thuyết phục hoặc bác bỏ ý kiến của người đối thoại.

Ví dụ 31:

(a) - *Liệu Hương có hiểu hết hoàn cảnh của em không?*

- *Có lẽ **không** hiểu hết **đâu**.* [18; 149]

(b) - *Nhà vua chắc **không** nhớ đường vào đây **đâu**, con à.* [19; 67]

(c) - *Bà thì ngày xưa cơm ngô cũng **chẳng** có mà ăn **đâu**. Cứ phải ăn cháo rau má trừ cơm là thường.* [25; 164]

Đâu có (đâu... có, có... đâu): thường đứng sau từ dùng để xưng hô (có thể là đại từ nhân xưng đích thực hoặc đại từ nhân xưng lâm thời), có tác dụng bác bỏ thông tin mà người đối thoại đưa ra.

Ví dụ 32:

(a) - *Ai mắc nợ lại **chẳng** lo trả! Với lại anh cũng **đâu** giàu có gì!* [6; 119]

(b) - *Ông cứ để tôi đi. Ông thật vô lương tâm, tôi **đâu** có làm gì phiền đến ông đâu.* [19; 198]

(c) *Rồi đến chỗ vắng, Nghĩa lắc đầu, an ủi bạn:*

- *Cái kiếp chúng mình như thế. Nó lệ thì **đâu** có nhân cách mà giữ. Chúng mình nên đành chịu chứ biết làm thế nào.* [13; 398]

(d) - *Thưa ông, tôi tưởng báo hàng ngày ăn thua nhau ở tin tức nhanh chóng. Hẳn chỉ có một mình tôi biết tin ấy, chứ các báo khác **có** phóng viên ở Lào Cai **đâu**?* [13; 83]

Gì, làm gì: đứng ở giữa hoặc cuối phát ngôn có hình thức hỏi, dùng để nhấn mạnh ý phủ định hoàn toàn.

Ví dụ 33:

(a) - *Song, tôi không nỡ nghiệt với văn nhân, ngài ạ. Bao giờ tôi cũng muốn nuôi nhân tài...*

*Khiêm tốn, Lê Văn Tâm vui vẻ đáp: - Thưa ngài, tôi **đâu** dám quá mơ hồ đến thế. Tôi **làm** gì có tài mà mong có tiếng được.* [13; 266]

(b) - *Lãng Mạn Tư là một thằng vô học, cuồng dại. Nó tưởng viết văn dễ như bú mẹ nó...*

- *Ngài mua cuốn sách này **làm** gì? Tôi mạn phép ngài cho tôi xé nó đi nhé. Vì ta đọc nó, sợ mắt ta bị bắn lây, ngài ạ.* [13; 260]

(c) - *Cậu tính tôi mới có mười tám tuổi **đâu**, chồng con chưa có, mà **chừa** hoang, thì **xấu** còn gì bằng!*

- *Chà, việc **gì** mà **xấu**, sự **xấu** tốt đối với phong trào dư luận xã hội như làn khói trước ngọn gió to, chỉ đánh loáng là không ai trông thấy nữa. Thế thì dư luận **có** **gì** đáng sợ? [13; 27]*

Cóc, đếch, mớ/ mớ xi, quái, sát: được sử dụng để biểu thị ý nhấn mạnh về sắc thái phủ định dứt khoát một cách nặng lời, thường đứng ngay sau đối tượng mà nó phủ định.

Ví dụ 34:

(a) - *... Em đừng sợ. Ở tù tưởng là khổ, chứ khổ **đếch** gì. Minh khôn, thì vào nhà đá mình học được **khỏi** cách kiếm ăn.* [13; 250]

(b) *Nhỏ Châu nói, **chẳng** hiểu nó không biết thật hay nó giả vờ:*

- *Gặp chung hay gặp riêng gì cũng vậy thôi! Em chẳng thấy có gì khác!*

Tôi nói khùng:

- *Mày mà biết **cóc khô gì!** Khi nào mày lớn bằng tao rồi mày mới thấy khác. [9; 161]*

(c) *Nó ngạc nhiên nhìn tôi:*

- *Bộ em nói không đúng hả?*

- *Đúng cái **mốc xì!** Ai nói mày biết mấy chuyện này? [9; 154]*

Nhóm trợ từ mang nghĩa nhấn mạnh về tính quan trọng, xác tín hay phủ định của thông tin thể hiện quan điểm chủ quan của người nói về thông tin mà họ đưa ra hoặc tiếp nhận. Các trợ từ trên thường xuất hiện trong các phong cách ghi nhận dấu ấn cá nhân, cái tôi của người nói như phong cách khẩu ngữ, văn chương, báo chí,...

4. Đặc điểm của trợ từ mang nghĩa đánh giá về khả năng dự báo

Đây là kiểu đánh giá liên quan đến sự phỏng đoán và chờ đợi của người nói. Kết quả phỏng đoán của người nói thường xảy ra theo hai hướng: dự đoán chính xác hoặc dự đoán không chính xác. Nếu dự đoán chính xác, các sự kiện, hiện tượng xảy ra theo đánh giá của người nói là bình thường, quen thuộc. Nếu dự đoán không chính xác, các sự kiện, hiện tượng xảy ra theo đánh giá của người nói là bất thường và có thể gây ra ngạc nhiên cho người nói.

4.1. Nhóm trợ từ mang nghĩa đánh giá về khả năng dự báo chính xác

Các trợ từ mang ý nghĩa đánh giá khả năng dự đoán chính xác của người nói là: *chứ gì, mà, ấy mà, kia mà,...*

Chứ gì: dùng trong đối thoại, thường đứng cuối phát ngôn có hình thức hỏi, dùng để khẳng định độ chính xác của thông tin mà người nói dự đoán.

Câu trúc: **Chắc X + chứ gì?**

Chắc: dùng để dự đoán về điều gì đó.

X: nội dung dự đoán.

Chứ gì: khẳng định lại điều dự đoán là chính xác.

Ví dụ 35:

(a) - *Chắc cháu muốn học hát **chứ gì?** Thế thì hãy thử hát cho bác nghe một bài nào. [17; 111]*

(b) - *Sao lại ngắt đi? Chắc vì Liên nghe thấy lúc bấy giờ có người gọi tên mình nên tức uất lên **chứ gì?** [16; 277]*

(c) - *Cụ nói thế chắc hẳn nhà cụ có người bị bắt bớ oan uổng **chứ gì?** [14; 211]*

Mà, ấy mà, kia mà: đứng cuối phát ngôn khẳng định, dùng để giải thích hoặc thuyết phục người nghe về điều mà người nói đưa ra hoặc dự đoán, đồng thời khẳng định điều đó là bình thường, không có gì đáng ngạc nhiên.

Ví dụ 36:

(a) - *Vâng, ngắt đi. Cô ấy ngắt đi rồi chốc cô ấy lại tỉnh... như ở xi-nê-ma **ấy mà.** [16; 255]*

(b) - *Được, anh cứ mặc tôi. Bây giờ tôi nhàn lắm. Còn những một tháng nữa mới phải đi học **kia mà.** [16; 118]*

(c) - *Anh ta cưới vợ rồi! Lấy ai?*

- *Cái Thừa, con nhà chú Thuận lùn **ấy mà!**... Con bé tình ra phết. [25; 221]*

(d) - Sao cô lại bày dư ra một chiếc?

Đôi má Gien-ny Lin-đơ ửng đỏ:

- Để đề phòng có khách mà. [17; 299]

Trong các ví dụ trên, người nói sử dụng các trợ từ *mà*, *ấy mà*, *kia mà* nhằm khẳng định rằng những điều mà người đối thoại hỏi là không có gì lạ, đó là những điều bình thường, tất nhiên trong cuộc sống.

A: đứng cuối phát ngôn hỏi, biểu thị ý hỏi thân mật để cho rõ thêm về một điều gì đó hoặc để khẳng định về điều mình suy nghĩ, phỏng đoán.

Ví dụ 37:

(a) - *U mà lên huyện mà kêu. Cứ ở nhà nói đồng thì ai chẳng làm được. Lại không biết người ta ra làm quan chỉ cốt có việc nặn khoét thoi à?* [13; 514]

(b) - *Thầy mà y cứ gánh thúng khoai này lên huyện mà tét quan. Khoai mà không là tiền à? Gặp lúc đói kém, nó lại không quý hơn vàng ấy à?* [13; 515]

Ví dụ 37 sử dụng trợ từ *à*, *ấy à* nhằm khẳng định lại điều mình suy nghĩ, phỏng đoán là chính xác, không thể có ý gì khác được nữa. (37a) khẳng định mục đích của việc làm quan là đục khoét của dân, đồng thời hàm ý mỉa mai những kẻ tham quan; (37b) thể hiện suy nghĩ của người nói: trong lúc đói kém thì khoai là lương thực hết sức quý hiếm, có khi lại quý hơn vàng bạc.

4.2. Nhóm trợ từ mang nghĩa đánh giá về khả năng dự báo không chính xác

Các trợ từ *cơ à*, *à*, *kia à*, *ư*, ... biểu thị sự đánh giá của người nói đối với các sự kiện, hiện tượng diễn ra mà theo họ là bất thường, hạn hữu, ngoài sự phỏng đoán, chờ đợi của họ.

Ư: thường đứng cuối phát ngôn hỏi, dùng để biểu thị thái độ ngạc nhiên của người nói trước điều mình đã dự đoán nhưng không chính xác, hoặc trước điều mình không ngờ tới, nêu ra như muốn hỏi lại người đối thoại hoặc tự hỏi lại mình.

Ví dụ 38:

(a) *Thấy tôi nói đừng đình, lạnh lùng, Bích Nga bấy giờ vừa run vừa hỏi:*

- *Mình... (phải, nàng gọi ngay tôi là mình) mình định đi thật đấy ư? Tôi vẫn biết, khổ lòng lắm, mình ạ... [21; 18]*

Người nói đánh giá rằng người nghe sẽ không đi. Việc người nghe quyết định đi thật nằm ngoài sự tưởng tượng, phỏng đoán của người nói. Do đó, việc ra đi của người nghe làm cho người nói bị bất ngờ, ngạc nhiên, pha lẫn chút buồn thương, xót xa. Ý nghĩa đánh giá và sắc thái tình cảm này được bộc lộ qua từ *ư*.

(b) - *Chị không có nhà ư?*

- *Chào anh! Nhà tôi đi bán hoa kia mà. [16; 19]*

Trong ví dụ (38b), Văn cho rằng khi Minh bị bệnh (mắt bị mù) thì Liên sẽ luôn ở cạnh để chăm sóc Minh, nhưng khi anh đến thì không có Liên ở nhà. Điều này trái với phỏng đoán của anh nên anh ngạc nhiên. Thái độ ngạc nhiên đó được thể hiện qua trợ từ *ư*.

Cơ à, **kia à**, **à**, **á:** đứng cuối phát ngôn có hình thức hỏi, mang nghĩa đánh giá các sự kiện, thông tin mà người nói nhận được là bất thường, không nằm trong dự tính của họ.

Ví dụ 39: *Quay sang phía bà Rây-bô, An-đéc-xen khẽ cúi đầu trang trọng nói:*

- *Thưa bà, chính câu chuyện của bà đã gợi ý cho tôi viết thành công vở kịch “Cô gái lai đen” đây!*

Bà Rây-bô sung sướng hỏi lại:

- Ông viết được thành kịch cơ à? [17; 275]

Bà Rây-bô không nghĩ câu chuyện của mình lại có thể chuyển thể thành kịch. Do đó, việc An-đéc-xen dựng câu chuyện của mình thành kịch làm bà ngạc nhiên. *Cơ à* thể hiện ý nghĩa đánh giá này.

Ví dụ 40:

*- Thiếu những mười tám thằng **kia** à? Tuần đâu, đến tận nhà chúng nó, lôi cổ chúng nó ra đây. Chứ đã hẹn đi lại còn định chuồn phông! [13; 458]*

Viên quan nghĩ việc đi xem đá bóng là thể hiện tinh thần thể dục, mọi người sẽ háo hức đi, nhưng sự thật lại trái ngược. Người dân không những không muốn đi, mà còn bỏ trốn (18 người trốn không đi). Số lượng người bị thiếu này nhiều so với dự đoán của viên quan. Thái độ ngạc nhiên, không hài lòng của viên quan do *kia* à thể hiện.

Ví dụ 41: *Nó nhìn lom lom vào mặt tôi:*

- Thật thế á? Mà bỏ nó thật á? [19; 69]

Mà: tùy thuộc vào vị trí trong phát ngôn mà hư từ *mà* mang ý nghĩa đánh giá khác nhau về khả năng dự báo của người nói.

Khi *mà* đứng cuối câu thì nó biểu thị ý nghĩa đánh giá sự việc được nói đến là điều đương nhiên, quen thuộc, không có gì ngạc nhiên.

Ví dụ 42:

- Hôm nào khỏe về lấy thư cho em xem nhé. Anh ghi thư báo chị ấy ra đây đi.

- Chị đang bận. Sắp thi học kỳ rồi còn gì.

- Eo ôi, đang đi học đã lấy chồng.

*- Chị bằng tuổi anh **mà**. Chị ấy học giỏi văn và hát hay lắm. [18; 85]*

Nhân vật cô gái cho rằng đang đi học mà lấy chồng là điều bất thường. Nhân vật chàng trai thì cho rằng đó là điều bình thường vì vợ anh bằng tuổi anh, nghĩa là đã đủ tuổi để kết hôn. Ý nghĩa đánh giá này do từ *mà* cuối câu đưa lại.

Khi *mà* đứng giữa câu, có chức năng nối kết hai vế của một phát ngôn, thì nó mang nghĩa đánh giá sự kiện, hiện tượng được đề cập đến là bất thường, ngoài sự chờ đợi, phỏng đoán của người nói.

Ví dụ 43: *- Anh là một người ác, một người tàn ác, anh biết chưa? Người ta ngăn không cho anh chết **mà** anh lại bảo làm lỡ việc của anh... [16; 155]*

Theo đánh giá của người nói (và của số đông) thì việc cứu một người khỏi cái chết là điều tốt. Nhưng ở đây, người nghe lại cho rằng việc ngăn anh ta chết là không tốt, là làm lỡ việc của anh ta. Sự tồn tại của ý kiến cứu người là việc không tốt là điều bất thường, đáng lạ. Ý nghĩa đánh giá này được thể hiện qua từ *mà*.

Ví dụ 44:

*- Bẩm, có một trăm thôi? Lấy lại được thị quan **mà** chỉ mất có một trăm bạc. [16c; 160]*

Theo dự đoán của Minh thì chữa mắt phải rất tốn kém, nhưng bác sĩ bảo chỉ có một trăm. Điều này nằm ngoài dự đoán của Minh, gây bất ngờ cho Minh. Ý nghĩa đối lập giữa dự đoán của Minh và thực tế được thể hiện rõ qua hư từ *mà*.

5. Kết luận

Trợ từ được sử dụng khá rộng rãi trong đời sống hàng ngày. Trợ từ có chức năng nhấn mạnh, đánh giá hay biểu thị thái độ của người nói đối với sự vật, sự việc hoặc đối với người nghe được đề cập đến trong nội dung phát ngôn. Trong bài báo này, chúng tôi nghiên cứu trợ từ ở chức năng đánh giá về các nội dung: đánh giá về lượng, về thông tin và về khả năng dự đoán của người nói.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đinh Văn Đức, *Ngữ pháp tiếng Việt (từ loại)*, Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp, H., (1986).
2. Bùi Thanh Hoa, “*Nhóm hư từ tiếng Việt mang nghĩa đánh giá ít*”, *Ngôn ngữ*, số 1, (2012).
3. Hồ Lê, *Cú pháp tiếng Việt*, quyển II, Nxb Khoa học xã hội, (1992).
4. Hoàng Phê (chủ biên), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng, (2006).
5. Phạm Hùng Việt, *Trợ từ trong tiếng Việt hiện đại*, Nxb Khoa học xã hội, (2003).
6. Nguyễn Nhật Ánh, *Bong bóng lên trời*, Nxb Trẻ, (2010).
7. Nguyễn Nhật Ánh, *Buổi chiều Windows*, Nxb Trẻ, (2010).
8. Nguyễn Nhật Ánh, *Phòng trọ ba người*, Nxb Trẻ, (2010).
9. Nguyễn Nhật Ánh, *Trại hoa vàng*, Nxb Trẻ, (2010).
10. Nguyễn Nhật Ánh, *Quán gò đi lên*, Nxb Trẻ, (2012).
11. Nguyễn Nhật Ánh, *Bỏ câu không đưa thư*, Nxb Trẻ, (2012).
12. Trương Bình, *Lựa chọn sinh tử*, Nxb Văn nghệ TP. HCM, (2002).
13. Nguyễn Công Hoan, *Truyện ngắn chọn lọc*, Nxb Thời đại, (2010).
14. Nguyễn Hồng, *Bi vô*, Nxb Hội Nhà văn, (2008).
15. Ma Văn Kháng, *Đám cưới không có giấy giá thú*, Nxb Thanh niên, (2013).
16. Khái Hưng, Nhất Linh, *Gánh hàng hoa*, Nxb Văn nghệ TP. HCM, (1999).
17. Viêt Linh, *H.C.An-đéc-xen, Người kể chuyện thiên tài*, Nxb Thanh niên, (2005).
18. Lê Lựu, *Tiểu thuyết Thời xa vắng*, Nxb Hội Nhà văn, (2002).
19. Trần Thùy Mai, *Truyện ngắn chọn lọc “Trăng nơi đáy giếng”*, Nxb Thanh niên, (2009).
20. Phùng Quán, *Tuổi thơ dữ dội*, Nxb Văn học, (2011).
21. Nghiêm Xuân Sơn, *Truyện ngắn Vũ Trọng Phụng*, Nxb Văn hóa Thông tin, (2007).
22. Nguyễn Tuân, *Truyện và ký Nguyễn Tuân*, Nxb Kim Đồng, (1999).
23. Nguyễn Ngọc Tư, *Gió lẻ và 9 câu chuyện khác*, Nxb Trẻ, (2011).
24. Nguyễn Ngọc Tư, *Tập truyện ngắn “Ngon đèn không tắt”*, Nxb Trẻ, (2012).
25. Nhiều tác giả, *Tuyển tập Nam Cao*, Nxb Văn học, (2015).

TÌM VỀ NGUỒN GỐC VÀ GIÁ TRỊ HIỆN THỰC CỦA “HÀ HƯƠNG PHONG NGUYỆT”, TIỂU THUYẾT ĐIỂM TÌNH TIÊN KHỞI CỦA VIỆT NAM

LÂM NGỌC THÚY VY

Học viên Cao học Trường ĐH Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc Gia TP. HCM

TÓM TẮT

“Hà Hương phong nguyệt” - Tiểu thuyết hiện đại đầu tiên của Việt Nam, được xuất bản vào năm 1914, nhưng gần đây mới được thừa nhận bởi một số nhà nghiên cứu tên tuổi như: Bằng Giang, Nguyễn Kim Anh, Võ Văn Nhơn... Tầm nhìn của tiểu thuyết là một bước đột phá mới, khẳng định lại giá trị lịch sử văn học Việt Nam, giai đoạn cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX. Nội dung tiểu thuyết chứa nhiều yếu tố tình dục “trần trụi”, táo bạo, nhưng tinh tế và mới lạ. Ý nghĩa tình yêu trong tiểu thuyết mang tính hiện thực nhưng bị coi là đi ngược lại với các giá trị truyền thống, dưới “cái ách” thống trị của tư tưởng Nho gia và thuần phong mỹ tục bảo thủ, bao trùm và trói buộc thời kỳ đó. Đây cũng là nguyên nhân tác phẩm “Hà Hương phong nguyệt” bị chỉ trích, cáo buộc và lên án về “tinh lãng loạn” và “hủy hoại” những phẩm chất đạo đức. Thế nên, tác phẩm này đã bị “tẩy chay” và chìm đắm một thời. Tuy nhiên, tiểu thuyết “Hà Hương phong nguyệt” đã đưa tên tuổi tác giả Lê Hoàng Muu, trở thành một trong những nhà văn một thời vang bóng.

Từ khóa: Nguồn gốc, giá trị hiện thực, thuần phong mỹ tục, tiểu thuyết điểm tình, tình dục trần trụi, phẩm chất đạo đức.

ABSTRACT

In Search of the Origin and Realistic Values of “*Termagant Life of Ha Huong*”, a Pioneered Love Novel of Vietnam

“*Termagant Life of Ha Huong*”, the first modern novel of Viet Nam published in 1914, recently has just recognized by well-known researchers such as Bang Giang, Nguyen Kim Anh, and Vo Van Nhon. Visions of the novel have a great step in reaffirming the values of Vietnamese literature history in the late 19th and the first half of the 20th century. Its content includes many naked sexual desire factors and audacity but subtlety and newfangled ideas. Its value depicted the reality of that period, but it was considered against the traditional values, under the shadow and restriction of the jolk of Confucianism and conservative habits and fine customs. This is also the main reason why “*Termagant Life of Ha Huong*” was criticized, accused and condemned due to its termagancy and its deteriorated virtues. Thus, the novel was boycotted and disappeared for a long time. The “*Termagant Life of Ha Huong*”, however, affirmed the fame of Le Hoang Muu and made him one of the once-famous writers.

Keywords: The origin, realistic value of the novel, conservative habits and fine customs, love novel, naked sexual desire, virtues.

1. Nhận định về thời gian và vị thế xuất hiện của tiểu thuyết “Hà Hương phong nguyệt” từ các nhà nghiên cứu

Để truy tìm một tác phẩm trong quá khứ và công nhận nó là tiểu thuyết quốc ngữ đầu tiên là một vấn đề hết sức khó khăn, tốn nhiều công sức, tiền của trong việc đối chiếu, phân tích và xác

Email: lamngocthuuyvi@gmail.com

Ngày nhận bài: 22/3/2018; Ngày nhận đăng: 13/6/2018

thực của các nhà nghiên cứu. Năm 1936, Đào Đăng Vỹ, Hội trưởng Hội Quảng trị ở Huế cho tiến hành cuộc điều tra về *“Tính chất văn học Việt Nam trước khi chịu ảnh hưởng của Pháp”* và *“Sự tiến hóa của Văn học Việt Nam dưới ảnh hưởng của tư tưởng và văn hóa Pháp”*. Kết quả của cuộc điều tra này được đăng trên tờ báo tiếng Pháp La Patrie annamite ở Hà Nội cho rằng: *“Tổ Tâm” của Song An Hoàng Ngọc Phách là “tiểu thuyết quốc ngữ đầu tiên của Việt Nam”*. Chưa tán thành với quan điểm trên, Nguyễn Văn Trung tiến hành phân tích, tổng hợp và đối chiếu một cách chi tiết, tỉ mỉ giữa hai tác phẩm *“Tổ Tâm”* (1925) của Hoàng Ngọc Phách và *“Truyện Thầy Lazaro Phiền”* (1887) của Nguyễn Trọng Quản, ông kết luận rằng: *“Tiểu thuyết đầu tiên viết theo lối Tây phương không phải là “Tổ Tâm”*. Sau Nguyễn Văn Trung, có công trình nghiên cứu của Thụy Khuê, cụ thể với bài viết: *“Ai làm được”* của Hồ Biểu Chánh, tiểu thuyết hiện thực đầu tiên của Việt Nam”. Thụy Khuê khẳng định *“Ai làm được”* là quyển tiểu thuyết quốc ngữ hư cấu đầu tiên của Việt Nam, viết theo lối phương Tây, ra đời năm 1912. Quan điểm của Thụy Khuê hoàn toàn đối lập với quan điểm của Bằng Giang. Trong cuốn: *“Văn học Quốc ngữ ở Nam Kỳ 1865 -1930”* (1992), Bằng Giang nhận định, *“Hà Hương phong nguyệt”* mới chính là cuốn tiểu thuyết chính thức, đầu tiên và giá trị của Lê Hoàng Mưu. Bởi *“từ “Truyện Thầy Lazaro Phiền” của Nguyễn Trọng Quản đến “Hoàng Tố Anh hàm oan” (1910) của Trần Thiên Trung, “Phan Yên ngoại sử Tiết phụ gian truân” (1910) của Trương Duy Toàn phải mất hết 23 năm, số trang của hai tác phẩm này cộng lại cũng chỉ được có 103 (54+49). Đây mới chỉ đáng kể là truyện ngắn chứ chưa phải là tiểu thuyết. Đến năm 1912, “Truyện nàng Hà Hương” của Lê Hoàng Mưu đăng trên “Nông cổ mìn đàm” từ 20/7/1912 mới đáng kể là tiểu thuyết”*. Năm 2015, Võ Văn Nhơn tiến hành khảo sát văn bản của ba tác phẩm văn xuôi quốc ngữ hư cấu đầu tiên của văn học Việt Nam là *“Truyện Thầy Lazaro Phiền”* (1887), *“Hoàng Tố Anh hàm oan”* (1910), *“Phan Yên ngoại sử - Tiết phụ gian truân”* (1910). Dựa vào cứ liệu, Võ Văn Nhơn cho rằng: *“chúng tôi cũng không thấy các tác giả ghi là tiểu thuyết. Nguyễn Trọng Quản ghi “Thầy Lazaro Phiền” là “truyện”, Trần Chánh Chiếu và Trương Duy Toàn cũng gọi tác phẩm của mình như thế”*. Vì vậy, Võ Văn Nhơn đã chuyển sang tìm hiểu tác phẩm *“Hà Hương phong nguyệt”* của Lê Hoàng Mưu với những nhận định: *“Xét về mặt dung lượng và thi pháp, “Hà Hương phong nguyệt” có thể xem là quyển tiểu thuyết quốc ngữ đầu tiên của văn học Việt Nam hiện đại. So với ba tác phẩm trên, “Hà Hương phong nguyệt” có số trang dày dặn hơn nhiều (chỉ hết tập 6 đã dài đến 284 trang), in feuilleton trên báo “Nông cổ mìn đàm” kéo dài đến 4 năm vẫn chưa kết thúc (từ 1912 đến 1915), điều rất khó hình dung trong giai đoạn này”*. Nhận định của Bằng Giang và Võ Văn Nhơn đã làm sáng tỏ *“Hà Hương phong nguyệt”* là cuốn tiểu thuyết hiện đại đầu tiên chứ không phải tiểu thuyết *“Tổ Tâm”* (1925) của Hoàng Ngọc Phách như Đào Đăng Vỹ nhận định vào năm 1936. Do đó, *“Hà Hương phong nguyệt”*, không chỉ là đứa con tinh thần đầu tiên của Lê Hoàng Mưu mà còn là quyển tiểu thuyết quốc ngữ hiện đại ra đời sớm nhất ở Nam Bộ nói riêng và văn học Việt Nam nói chung.

Cụ thể hơn, công trình của Võ Văn Nhơn, *“Hà Hương phong nguyệt - quyển tiểu thuyết quốc ngữ đầu tiên của Nam Bộ”* in trên Chuyên san *“Tạp chí Nghiên cứu văn học”*, số 4 (2015), Võ Văn Nhơn đã trình bày rất cụ thể, rõ ràng về hoàn cảnh ra đời của tiểu thuyết này như: *“Việc xuất hiện “Hà Hương phong nguyệt”, theo Lê Hoàng Mưu là một phản ứng, là lòng tự trọng của một nhà văn Việt Nam trước cơn sốt dịch “truyện Tàu” lúc đó. Lê Hoàng Mưu sau này đã tâm sự: “Dòm thấy trong xứ cứ ôm truyện Tàu mà dịch mãi, chưa thấy ai viết bộ tiểu thuyết nào cả. Tưởng rằng dầu hay dầu dở cũng của mình. Tôi khởi đầu viết bộ “Hà Hương phong nguyệt”*. Tiếp theo là bài viết:

“*Tiểu thuyết quốc ngữ Nam Bộ cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX – một số vấn đề còn tranh cãi*”, “*Tạp chí Khoa học Đại học Thủ Dầu Một*”, số 4 (2016), tác giả phân tích dữ liệu và dẫn chứng về nguồn gốc và giá trị của tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*”. Điều này đã giúp cho bạn đọc có cái nhìn bao quát và khách quan về tiểu thuyết đã làm “*hao tổn nhiều giấy mực nhất của văn chương quốc ngữ Nam Bộ giai đoạn đầu thế kỷ 20*”. Nhìn chung, qua những bài nghiên cứu của mình, Võ Văn Nhơn cho thấy nguồn gốc về tác phẩm “*Hà Hương phong nguyệt*” qua các công trình nghiên cứu trước đây như: “*Những bước đầu của báo chí, tiểu thuyết và thơ mới*” của Bùi Đức Tịnh, “*Địa chí văn hóa TP. Hồ Chí Minh*”, “*Tiến trình văn nghệ miền Nam*” của Nguyễn Q. Thắng, “*Chân dung văn học*” của Hoài Anh, “*Từ điển văn xuôi Việt Nam*” do Vũ Tuấn Anh và Bích Thu chủ biên,... đều thiếu chính xác. Do vậy, sự nhìn nhận, đóng góp và khẳng định của Võ Văn Nhơn về tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” đã giúp công luận và bạn đọc thời nay công nhận đây là tiểu thuyết tiên khởi của Việt Nam. Minh chứng rõ cho điều này, chúng ta cùng nhìn vào nguồn gốc của tiểu thuyết.

Tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*”, ban đầu có tên là “*Truyện nàng Hà Hương*”, sau đó, tác giả Lê Hoàng Muru cẩn thận ghi thể loại là “*Roman Fantastique “Hà Hương phong nguyệt truyện”*”. Theo nhà nghiên cứu Võ Văn Nhơn: “*Tiểu thuyết này vốn được đăng trên báo “Nông cổ mìn đàm” từ số 19, ra ngày 20/7/1912 với nhan đề “Truyện nàng Hà Hương” đến số 53, ngày 29/5/1915 (chưa kết thúc). Năm 1914, tác phẩm này được nhà in Saigonnaise L. Royer xuất bản với tên là “Hà Hương phong nguyệt truyện” (6 tập)*”. Theo tư liệu của tác giả Nguyễn Kim Anh trong cuốn, “*Tiểu thuyết Nam Bộ cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX*” lại cho rằng: “*từ năm 1915 đến năm 1920, “Hà Hương phong nguyệt” được cho xuất bản hai lần, lần đầu do Imp. J Viêt, Sài Gòn, 1915 (6 cuốn, chưa kết thúc); lần thứ nhì do Imp. De l’ Union, Sài Gòn, 1920. “Hà Hương phong nguyệt” nhanh chóng trở thành best seller (sách bán chạy nhất) đương thời*”. Nguyễn Kim Anh cho rằng, “*Hà Hương phong nguyệt*” xuất bản năm 1915, nhưng sau đó Võ Văn Nhơn hiệu đính lại là năm 1914 với nhận định sau: “*Các nghiên cứu trước đây của Vương Hồng Sển, Bùi Đức Tịnh, Bằng Giang, Nguyễn Kim Anh, Nguyễn Q. Thắng, Vũ Tuấn Anh, Bích Thu, Hoài Anh, Trần Mạnh Thường... đều ghi “Hà Hương phong nguyệt” xuất bản năm 1915 bởi Imprimerie J. Viêt với 5 tập là chưa chính xác*”. Những minh chứng và xác thực của Võ Văn Nhơn là một cứ liệu quan trọng trong việc tìm lại nguồn gốc chính xác năm xuất bản của tiểu thuyết, một đóng góp không nhỏ cho nền văn học Việt Nam. Theo tìm hiểu và nghiên cứu của chúng tôi, năm 1915 là năm xuất bản quyển II, quyển I bắt đầu từ năm 1914. Theo tháng và năm xuất bản của từng quyển tiểu thuyết được liệt kê dưới đây như sau:

Imp. J. Viêt, Sài Gòn, Tome I, Octobre 1914.

Imp. J. Viêt, Sài Gòn, Tome II, Mars 1915.

Imp. J. Viêt, Sài Gòn, Tome III, Juin 1915.

Imp. J. Viêt, Sài Gòn, Tome IV, November 1915.

Imp. J. Viêt, Sài Gòn, Tome V, Avril 1916.

Imp. J. Viêt, Sài Gòn, Tome VI, Juin 1916.

Tái bản lần I. Imp. De l’ Union, Sài Gòn, 1920.

Như lời của Lê Hoàng Muru: “*Bộ Hà Hương*”, *tôi viết buổi mới học viết*”, là tác phẩm đầu tay của tác giả. Tác phẩm để lại tiếng vang lớn, khẳng định tên tuổi, vị thế của Lê Hoàng Muru trong lòng độc giả Nam Bộ, nhưng cũng gây nên không ít phiền toái và thị phi cho tác giả từ năm 1923. “*Hà Hương phong nguyệt*”, một tiểu thuyết chất chứa nhiều yếu tố tính dục, một hiện

tượng hết sức mới lạ trong văn học đương thời nhưng chính cái mới, cái lạ, cái vượt thời gian được sinh ra sớm bao giờ cũng bị phủ nhận, thậm chí bị kìm hãm và bóp nghẹt.

2. Hoàn cảnh ra đời và số phận thăng trầm của tiểu thuyết “Hà Hương phong nguyệt”

2.1. Hoàn cảnh ra đời tiểu thuyết “Hà Hương phong nguyệt”

“Hà Hương phong nguyệt” ra đời trong hoàn cảnh xã hội nhiều biến đổi. Xã hội Nam Bộ cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX, phong trào dịch thuật hay chuyển ngữ truyện Tàu sang Việt tràn lan và rầm rộ đến nỗi người dân thuộc lòng nhiều tên tuổi anh hùng Trung Quốc như: Trương Lương, Hàn Tín, Hạng Vũ, Tiêu Hà; còn các anh hùng hào kiệt trong nước lại bị bỏ ngỏ và quên lãng. “*Thực trạng*” này “*chạm*” đến lòng tự ái dân tộc, gây phẫn nộ cho nhiều ngòi bút thời đó. Đây chính là nguyên nhân, động lực, và chất xúc tác cho các nhà văn sáng tác. Họ cho rằng, dù viết thể nào cũng là tác phẩm của người An Nam và người An Nam chẳng hề thua kém bất cứ một dân tộc nào trên thế giới. Vì thế, những “*đứa con tinh thần*” lần lượt ra đời, trong đó tiểu thuyết “Hà Hương phong nguyệt” của Lê Hoàng Mưu là một điển hình. Theo lời của Lê Hoàng Mưu, cũng bởi: “*Dòm thấy trong xứ cứ ôm truyện Tàu mà dịch mãi, chưa thấy ai viết bộ tiểu thuyết nào cả. Tưởng rằng dầu hay dầu dở cũng của mình. Tôi khởi đầu viết bộ “Hà Hương phong nguyệt”*”. Do vậy, có thể nói, tiểu thuyết “Hà Hương phong nguyệt” nói riêng và tiểu thuyết Nam Bộ thời đó nói chung là kết tinh của quá trình giao lưu và hội nhập văn hóa nước ngoài, nhất là phương Tây. Tác phẩm “Hà Hương phong nguyệt” ra đời với lối tả chân thực, ngôn ngữ đậm chất đời thường, nội dung thâm tóm toàn bộ những khía cạnh vụn vặt của đời sống, khơi lên những giá trị truyền thống của người dân An Nam đang bị mai một. Do đó, tiểu thuyết này đã phần nào làm giảm đi “*con sói*” truyện Tàu và giúp cho nhiều bạn đọc nhìn lại những giá trị hiện thực đời thường.

2.2. Số phận lịch sử của tiểu thuyết “Hà Hương phong nguyệt”

Khi nói đến “*số phận lịch sử*” thăng trầm của tác phẩm văn học, ta không khỏi nghĩ đến những tác phẩm của một số nhà thơ mới Việt Nam như Hàn Mặc Tử, Huy Cận, Xuân Diệu, ... hay Ronsard, Pasternk, Bulgakov, Apollinaire... của văn học thế giới, và trong đó “Hà Hương phong nguyệt” của Lê Hoàng Mưu cũng không là ngoại lệ. “Hà Hương phong nguyệt” vừa ra mắt bạn đọc nhiều kỳ trên báo “*Nông cổ mín đàm*”, đã được độc giả hưởng ứng nhiệt tình và hết lời khen ngợi, tạo thành “*phong trào*” đọc truyện tình đầu tiên ở Nam Bộ. Điều này được chứng minh khi nhà in Saigonnaise L. Royer đã xuất bản “Hà Hương phong nguyệt truyện (6 tập)”. Lúc đó, tác phẩm này đã được in gần 10.000 bản, cho thấy sức hút khá mạnh mẽ của nó vào thời kỳ đó. Theo lời Lê Hoàng Mưu trong tiểu tự của tiểu thuyết, trước sức “*nài xin*” của bạn đọc, ông phải vâng lời cho ra nhiều ấn bản: “*sự hay dở, khen chê đều phủ mặt lượng đồng bang, tôi đâu dám vô lễ mà khoe trước, nhưng mà xin đồng bang hãy nhớ rằng, truyện này trong Lục châu, chừ vị khán quan “Nông cổ mín đàm” từng đọc, vì đã có ấn hành trót hai năm nay; đọc lâu chẳng nhàm, đợi lâu chẳng mỏi; nay nhiều vị lại nài xin in ra nguyên bản; bởi vậy cho nên, tôi chẳng dám bỏ qua, phải vâng làm như ý (Saigon, le 1^{er} Novembre 1914)*”. “Hà Hương phong nguyệt” ra đời, chủ yếu chiều theo thị hiếu và khát mong của bạn đọc. Vì vậy, Lê Hoàng Mưu bị một số nhà phê bình nghiêm khắc và bảo thủ đương thời cho rằng, “Hà Hương phong nguyệt” viết theo ý chủ nghĩa cá nhân, muốn thôi miên và ru ngủ độc giả bằng những ý tưởng táo bạo, những yếu tố tính dục nóng bỏng và nhạy cảm, kết hợp với quan niệm phóng khoáng về tình yêu vượt lên trên cả đạo lý luân thường, nên tiểu thuyết không phù hợp với đạo đức truyền thống. Bởi lẽ, “*trong thời điểm người*

dân Nam Bộ cần cố sức cho đạo đức truyền thống, cho tình yêu nước để có sức mạnh chiến đấu với giặc ngoại xâm hơn là những tình cảm cá nhân ngang trái, buông thả”. Thế nên, “*Hà Hương phong nguyệt*” trở thành tâm điểm của những “*cặp mắt*” nhân danh công lý và thuần phong mỹ tục phê phán, thậm chí chỉ trích, lên án, miệt thị và bài trừ như một thứ gì đó tồi tệ, xấu xa và đen tối nhất, đem lại nhiều mối bất lợi và bất an nhất cho xã hội.

Thật ra, sự phê phán của dư luận và nhà chuyên môn cũng vì mục đích đề cao giá trị truyền thống, bảo vệ “*thuần phong mỹ tục*” của văn hóa xã hội. Tuy nhiên, chính sự phê phán gay gắt, thái quá từ các nhà phê bình vô tình tạo nên những rào cản và nguy hại trong việc phát triển dòng tiểu thuyết Nam Bộ đầu thế kỷ XX, đặc biệt là thể loại tiểu thuyết tâm lý xã hội. Việc phê bình tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” của các “*bậc cao niên*” còn dẫn đến cuộc bút chiến “*nảy lửa*” vào năm 1923. Kết quả, 750 quyển tiểu thuyết đã bị tiêu hủy và cấm lưu hành. Tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” không được thừa nhận, thậm chí bị bài bác và tẩy chay. Đó là lí do cả một thế kỷ sau, độc giả và dư luận không còn biết đến tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*”. Theo chúng tôi, những người phê phán Lê Hoàng Mưu và “*tiêu hủy*” tiểu thuyết có phần cực đoan và không công bằng đối với tác giả, tác phẩm. Bởi cái nhìn của họ thiếu khách quan và qui tiểu thuyết dưới đạo đức cá nhân. Vì thế họ không thừa nhận giá trị thẩm mỹ của tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*”, nên tài năng, vốn sống, vốn văn hóa của tác giả gửi gắm trong tiểu thuyết cũng bị coi nhẹ. Những người viết văn, làm báo phía “*Công luận báo*”, cần hiểu rằng, nghệ thuật là ẩn ý, là nghĩa bóng của cuộc sống không phải những gì phơi bày ra hiện thực. Tính dực mà nhà văn phản ánh trong tác phẩm văn học đều lấy từ hiện thực và được chất lọc qua con mắt tinh tế của người nghệ sĩ. Tuy vậy, nếu đặt mình trong hoàn cảnh văn hóa xã hội Việt Nam cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX, có thể hiểu được sự phê phán và phẫn nộ tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” của những người nhân danh bảo vệ “*thuần phong mỹ tục*” có phần hợp lý, đáp ứng được mong muốn của một bộ phận độc giả thời đó.

“*Hà Hương phong nguyệt*” hồi sinh và tiếp tục sứ mệnh của mình trên diễn đàn văn học bắt nguồn từ công trình nghiên cứu và tiếng nói của Võ Văn Nhơn. Võ Văn Nhơn tâm sự: “*Dù rất chú tâm đi tìm tác phẩm này, nhưng đi khắp các thư viện ở Việt Nam chỉ tìm được một tập thứ ba ở Thư viện Thông tin khoa học xã hội (Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam). Biết tác phẩm đã từng đăng trên báo “Nông cổ mín đàm” từ năm 1912, chúng tôi tìm đọc trên báo giấy và microfilm ở Thư viện Tổng hợp TP.HCM, Thư viện Khoa học xã hội TP. HCM, nhưng đáng tiếc là các số báo cũng không đầy đủ, vì thế không thể có cái nhìn khái quát về quyển tiểu thuyết gây nhiều tranh cãi này*”. Đến “*đầu tháng 10/2014, nhờ sự giúp đỡ của các nghiên cứu sinh tại Pháp như chị Lê Thị Dương, chị Nguyễn Giáng Hương (thủ thư của kho sách tiếng Việt tại Thư viện Quốc gia Pháp), chúng tôi tìm được sáu tập đầu của tiểu thuyết này ở Thư viện Quốc gia Pháp*”. Vì vậy, việc tìm về nguồn cội và ý nghĩa của tiểu thuyết hiện đại đầu tiên của Việt Nam, theo nhà nghiên cứu, chính là cả một hành trình cho “*Hà Hương phong nguyệt*” manh nha sống dậy trên đất Việt.

3. Lược thuật và tìm hiểu giá trị hiện thực tiểu thuyết diễm tình “*Hà Hương phong nguyệt*”

3.1. Lược thuật tiểu thuyết diễm tình “*Hà Hương phong nguyệt*”

Tác phẩm mở đầu với câu truyện ở tỉnh Bến Tre, có vợ chồng Trần Quế là người chân thật, chăm chỉ làm ăn, nên gây dựng được một gia sản lớn. Cảnh nhà Trần Quế, có bà đỡ (bà mụ) tên

Lưu. Bà Lưu có con gái là Liên lấy chồng là Thân. Vợ Trần Quế và Liên đều “*khai hoa nở nhụy*” cùng một ngày và những bé gái kháu khỉnh được chào đời. Bà Lưu muốn cháu mình sung sướng, nên thực thi âm mưu và kế độc, tráo con của Trần Quế và Liên với nhau. Cô con gái giả này tên là Hà Hương sống với Trần Quế rất sung sướng, còn cô con gái thật tên là Nguyệt Ba sống ở nhà Liên - Thân trong cảnh lam lũ và nghèo khổ. Lớn lên, Hà Hương được cưng chiều nên chỉ biết lo chung diện, ăn chơi lêu lổng. Cùng làng, có Đậu Nghĩa Sơn - một gia đình khá giả, có con trai là Nghĩa Hữu, một thanh niên chỉ biết mãi mê chuyện lầu xanh và cờ bạc. Nghĩa Sơn muốn con trai tu tỉnh, nên tìm cách lấy vợ cho Nghĩa Hữu. Thấy gia cảnh nhà Trần Quế khá giả, Nghĩa Sơn hỏi Hà Hương cho con trai mình và được Trần Quế ưng thuận. Hà Hương về làm dâu, nhưng vẫn quen thói lả loi, buông tuồng và thêm nạn cờ bạc đến nợ nần chồng chất. Vợ chồng Nghĩa Sơn bỏ ra hai ngàn đồng làm điều kiện để Hà Hương bỏ chồng. Hà Hương ưng thuận và làm ngay theo ý. Vợ chồng Nghĩa Sơn bèn hỏi Nguyệt Ba cho Nghĩa Hữu. Lúc ấy, Bà Lưu đem câu chuyện tráo con nói thật với Hà Hương, làm nàng sinh phiền muộn tìm cách chiếm lại Nghĩa Hữu. Về phần Nghĩa Hữu, tuy lấy Nguyệt Ba nhưng vẫn tơ tưởng đến Hà Hương. Nghĩa Hữu và Hà Hương tìm cách lén lút qua lại với nhau. Vì lòng ghen tuông và đố kỵ, Hà Hương hại Nguyệt Ba: đánh thuốc mê, cho thuyền buôn chở đi mất dạng. Nghĩa Hữu biết chuyện, nhưng vẫn không dứt bỏ được Hà Hương. Hà Hương ám hại Nguyệt Ba không thành, bị tố cáo đi tù, nhưng sau đó Nghĩa Hữu đã dẫn Hà Hương vượt ngục trốn chạy. Giai đoạn này trở về sau đánh dấu chặng đường “*phong lưu hoa nguyệt*” của Hà Hương, từ Bến Tre đến đất Sài Gòn. Trên chặng đường dài này, Hà Hương bỏ Nghĩa Hữu và có quan hệ chần chừ với các nhân vật như sau: chú Bảy người Chà Và, chú Xã và Ái Nghĩa.

Phần hai của tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” chủ yếu nói về thế hệ đời con nhằm đáp ứng nhu cầu thị hiếu từ phía độc giả. Ái Nhơn con của Hà Hương cùng Ái Nghĩa và Bạch Tì Thoàn con của Nghĩa Hữu cùng Nguyệt Ba đánh nhau để tranh giành Hai Long. Ái Nhơn bị Thoàn đâm ở yết hầu. Phần hai tác phẩm có sự lặp lại phần một, như việc tranh giành Hà Hương nên Nghĩa Hữu đã đâm Ái Nghĩa trọng thương và suýt tử vong. Gần cuối tác phẩm, Hai Long chết, Ái Nghĩa lấy lại được gia tài từ tay Nghĩa Hữu nhờ vào Thị Hoa, và kết hôn cùng Anh Cò.

3.2. Giá trị hiện thực trong tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*”

Xã hội Nam Bộ cuối thế kỷ XIX, đầu XX ảnh hưởng luồng gió văn minh Tây học từ bên ngoài ào ạt thổi vào, trong đó có sex. Luồng gió này làm thay đổi mọi phương diện đời sống, từ văn hóa xã hội đến kinh tế, chính trị và trong cả tâm thức của con người thời ấy. Vì thế, tình hình xã hội Nam Bộ lúc đó hết sức hỗn độn, pha tạp, có điểm tích cực, tiến bộ, nhưng cũng có nhiều điều tiêu cực tồn tại và phát sinh. Trước thực trạng này, Lê Hoàng Mưu cho ra đời tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*”. Nội dung của tiểu thuyết ly kỳ, hấp dẫn, chứa nhiều tình tiết mới lạ và có khả năng phản ánh hiện thực xã hội sâu sắc. Vấn đề này được Lê Hoàng Mưu phản ánh cụ thể qua các khía cạnh sau: thứ nhất, tác giả vạch trần lối sống “*sa đọa*”, đàng điếm của tầng lớp thanh niên đương thời đang diễn ra tràn lan; thứ hai, phản ánh vấn nạn mại dâm và cưỡng dâm đang bùng phát mạnh mẽ khắp phổ phường Nam Bộ cuối thế kỷ XIX và đầu XX; cuối cùng là cái nhìn nhân văn về người phụ nữ, giải phóng họ thoát khỏi tình trạng bó buộc của hôn nhân nhảm chán và không hạnh phúc. Để làm sáng tỏ ba vấn đề vừa nêu, chúng tôi sẽ chứng minh cụ thể như sau:

Thứ nhất, sự “*sa đọa*” về lối sống của tầng lớp thanh niên được Lê Hoàng Mưu cụ thể qua nhân vật Nghĩa Hữu - một thanh niên ham chơi ghét học, say đắm sắc dục và có lối sống buông

tuồng. Nghĩa Hữu có vợ là nàng Hà Hương, sau đó li thân cưới Nguyệt Ba. Tuy nhiên, một thời gian sau Hữu quay trở lại dan díu cùng Hà Hương. Điều này được Lê Hoàng Mưu miêu tả qua những hành động mê mẩn nhục dục nơi thể xác khi được Hà Hương vuốt ve, ôm ấp và hun hít một cách mãnh liệt, cụ thể là: *“Hà Hương bước lại đứng kề, ôm Hữu vuốt ve, nựng nịu, mũi thì hun miêng biểu mình ở lại đây chút nữa sẽ đi”*. Mỗi lần Hương và Hữu gặp nhau chẳng khác nào *“như lửa với rom”, “như đôi thấy com”, “như ruồi mà gặp mặt đường. Ôi kể sao xiết nỗi thương nỗi nhớ”*. Sức hút mê ly của Hà Hương đã làm Nghĩa Hữu say như điều đồ đến mức có thể nhắm mắt, để ngoài tai trước những việc làm *“khinh thiên hại lý”, “muru sâu kẻ độc”* của Hà Hương, dù biết nàng hãm hại Nguyệt Ba - người vợ chính thức của mình. Bởi Hữu cũng quyết tâm lắm để *“trả ơn cho vợ”*, nên Nghĩa Hữu mang bộ mặt với sắc khí hùng hùng bước vào nhà Hà Hương. Tuy nhiên trước hành động của nàng Hà Hương *“... mừng tợ bợ ôm hun”* thì *“... mặt Hữu lơ lấu, bị hun có một cái mà bủn rủn tay chân quên ráo việc nhà”*. Bản năng trong Nghĩa Hữu đã bật dậy, chiếm hữu và choán hoàn toàn phần lý trí. Chính vì thế, Nghĩa Hữu *“bỏ phé việc nhà, theo Hà Hương ràng rịt đêm ngày đờn địch, trà rượu đam mê, nào tưởng đến hiền thê phiêu lưu hà xứ tại”*. Đến đây, có thể nói Nghĩa Hữu thật sự trở nên *“sa đọa”*. Không chỉ thế, thời gian sau khi Hà Hương ngò tù vì ám hại Nguyệt Ba không thành, Nghĩa Hữu vẫn đam mê nàng, đánh mất cả lý trí và quyết tâm dẫn Hà Hương trốn chạy khỏi sự truy nã của pháp luật. Nghĩa Hữu đã bỏ tất cả lại sau lưng, kể cả cha mẹ mình. Nhìn chung, vấn đề tính dục dẫn đến *“sa đọa”* ở Nghĩa Hữu nói riêng và tầng lớp thanh niên đương thời nói chung trở thành hiện tượng trong xã hội Nam Bộ giao thời và là đối tượng để các nhà văn phản ánh. Vì vậy, ngoài Nghĩa Hữu trong *“Hà Hương phong nguyệt”*, từ 1920 trở về sau, chúng ta lại bắt gặp hình ảnh của Đỗ Thành Oai say mê Cô Jeannette đến mức *“ngày đêm say đắm, lúc rượu sớm, khi đàn khuya, bỏ bê công việc, tiêu pha phóng túng, không nghe lời cha mẹ khuyên nhủ”*, hay trong tác phẩm *“Lỗi bước phong tình”* của Nguyễn Thành Long. Văn Sinh trong tiểu thuyết *“Phồn hoa mộng tỉnh”* của Dương Tự Giáp say mê tử sắc và suốt ngày đàng điếm với cô đào tên Chình. Ở họ diễn ra cuộc chơi thâu đêm suốt sáng, hao tiền, tổn sức, con nợ ngày đêm quấy rối và đe dọa đến nỗi Văn Sinh phải bỏ cả công việc và gia đình để trốn chạy. Có thể nói, Nghĩa Hữu, Đỗ Thành Oai hay Văn Sinh,... tất cả đều là những thanh niên *“đắm đuối trong bể tình, mơ màng trên bến đục”*, chẳng khác những con thiêu thân lao mình vào ánh đèn một cách mù quáng, để rồi lãng phí tuổi xuân, đánh mất quãng đời tươi đẹp của tuổi trẻ.

Thứ hai, tiểu thuyết phản ánh nạn mại dâm, cường dâm đang bùng lên và phát triển mạnh mẽ khắp phổ phường Nam Bộ cuối thế kỷ XIX và đầu XX. Vấn nạn này được Lê Hoàng Mưu thể hiện trước tiên qua mối *“quan hệ”* giữa Hà Hương và Chú Bảy. Về đẹp thân xác của Hà Hương làm sống dậy con người bản năng trong chú Bảy Chà Và nói riêng, cũng là nhu cầu tính dục của một bộ phận xã hội thời Pháp thuộc nói chung. Chú Bảy mua giày lưng với giá năm đồng kèm theo điều kiện *“không có chồng thì tôi mua, có chồng thì tôi không mua”*. Hà Hương thừa nhận không chồng và đồng ý với điều kiện của chú Bảy mà nhận lấy một đồng mua gạo còn bốn đồng sẽ nhận sau. Hà Hương chiều theo *“ý đồ đen tối”* của chú Bảy, làm chú Bảy mừng *“tợ bợ”* với *“giọng cười đưa đẩy, đôi mắt đảo sang, mặt ngoài coi đã thuận tình, chú bảy hân hoan bất tận”*. Cụm từ *“đã thuận tình”* không chỉ là thuận mua vừa bán *“đàng giày lưng”*, mà còn chiều theo niềm khoái lạc, sự thèm khát nhục dục nơi người mua và lợi ích vật chất nơi người bán. Đây là một hình thức mại dâm biến tướng đang len lỏi và bắt đầu phổ biến rõ trong văn học, cụ thể nhất trong tiểu thuyết *“Hà Hương phong nguyệt”* của Lê Hoàng Mưu. Cuộc mua bán *“đàng giày*

lưng” giữa chú Bảy và Hà Hương không xuất phát từ ý muốn tự nguyện: “*Hà Hương theo bên gót, vào trong chú Bảy kẻ má hun, tay nựng khoái vô cùng, gần bên sẵn chiếu sẵn mùng, Hương với “Nghệ” vui chung một cuộc. Chú Bảy làm thợ như cừu hạng phùng cam vỏ, khác nào bàn điều ngộ lam phong, Hương thì khổ như thuyền bị sóng giữa dòng, chắc lưỡi rên la như sấm*”. Cho nên, trong cuộc “*liên hoan thân xác*” giữa chú Bảy và Hà Hương không có sự hòa hợp, đồng điệu giữa hai tâm hồn. Điều này còn minh chứng ở hình ảnh chú Bảy đầy hoan hi, sung sướng tột đỉnh, còn Hà Hương “*khổ như thuyền bị sóng giữa dòng*”, với nỗi vất vả, niềm lo sợ, sự bế tắc trong cuộc sống hiển hiện trước mắt mà nàng “*lực bất tòng tâm*”. Thế nên, Hà Hương đành nhắm mắt buông xuôi, mặc kệ cho số mệnh lạc trôi và định đoạt. Trước hoàn cảnh bế tắc của cuộc sống, xã hội nhiều nhurong, ma lực của đồng tiền, Hà Hương phải đánh đổi thân xác để mưu cầu cho cuộc sống sinh tồn. Vấn nạn này được cụ thể hơn khi Nghĩa Hữu và Hà Hương sống tại Sài Gòn. Họ chỉ biết “*ăn không ngời rồi*”, “*đam mê tử sắc*” nên chẳng thể biết được ý nghĩa và giá trị của cuộc sống. Do hoàn cảnh túng quẫn và xã hội đưa đẩy, hình ảnh Hà Hương với vai trò là gái mại dâm chui đã bộc lộ và hiện nguyên hình. Đây cũng chính là hình ảnh điển hình về người phụ nữ trong xã hội Nam Bộ ô hợp thời Pháp thuộc. Bên cạnh đó, nhân vật Ba Hạnh xuất hiện như là đại diện cho hình ảnh của Tú Bà trong xã hội Nam Bộ thời ấy. Mụ cũng chính là đường dây mỗi mai cho Hà Hương “*ngả giá*” cùng với những gã đàn ông nhiều tiền lắm của.

Ngoài nhân vật Hà Hương, hình ảnh gái làng chơi đúng nghĩa hay gái gọi hợp pháp cũng xuất hiện đầy rẫy tại đất Sài Gòn, cụ thể là nhân vật Bảy Nhỏ. Việc làm tình giữa Ái Nhơn và Bảy Nhỏ cũng được tác giả miêu tả nóng bỏng và cuốn hút qua những hành vi ham muốn thể xác trần trụi. Mỗi “*quan hệ*” giữa Hà Hương và Chú Bảy, Ái Nghĩa hay Bảy Nhỏ và Ái Nhơn ở khía cạnh nào đó là hiện thân của vấn nạn mại dâm đang tràn lan trong xã hội Nam Bộ thời Pháp thuộc. Nhức nhối hơn cả nạn mại dâm là cưỡng dâm. Cưỡng dâm được hiểu là sự ép buộc người khác thực hiện hành vi giao cấu khi chưa được sự đồng tình hay tự nguyện từ họ. Đây là một hành động bỉ ổi, đáng bị lên án và chỉ trích hơn cả mại dâm. Vấn nạn cưỡng dâm trở thành một căn bệnh làm hoen ố và hủy hoại giá trị đạo đức cao đẹp của người Nam Bộ cuối thế kỷ XIX đầu XX. Vấn đề này cũng được Lê Hoàng Mưu đưa vào tác phẩm thông qua “*mối quan hệ*” giữa Nguyệt Ba và thầy Đề, bởi: “*thầy Đề làm chướng, ép uống nàng chỉ vươn tơ vươn; nửa đêm lén bước tới giường, khuấy rối cang thường Nguyệt Thị. Thầy Đề thiết dốc tình quyết ý, đồng mây mưa cho phỉ khát khao, sẵn tay vô mở cửa động đào cho bướm bạc liện vào nút nhụy... bướm ong bay đáp nghênh ngang, nào khác vườn oan hoa bả*”. Nhìn chung, sex trong tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” được Lê Hoàng Mưu nhìn nhận một cách tự nhiên, trực diện bởi nó đang tồn đọng và phát triển trong xã hội An Nam đương thời. Vì vậy, khi miêu tả và diễn đạt, Lê Hoàng Mưu chú trọng đến từng chi tiết, từng tình huống cụ thể, vì tất cả những vấn đề tính dục của các nhân vật trong tiểu thuyết đều gắn kết với một thiết chế chính trị xã hội nhất định. Qua những lời văn về sex, Lê Hoàng Mưu đưa đến cho độc giả cái nhìn cụ thể về xã hội Nam Bộ giai đoạn giao thời, cũng như cái nhìn mới về sex được thừa nhận và mở rộng biên độ đến không giới hạn. Những trang văn liên quan tới sex là yếu tố làm nên giá trị văn chương qua ngòi bút Lê Hoàng Mưu.

Thứ ba, tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” phản ánh quyền tự do hôn nhân của người phụ nữ. Đây là chủ đề văn học giai đoạn trước từng đề cập đến, như: tự do yêu đương và tự nguyện kết tình nhân ngẫu giữa nam và nữ. Tuy nhiên, bởi quan niệm lạc hậu của chế độ phong kiến “*gạo nấu thành cơm*”, “*ván đã đóng thuyền*”, “*chim vào lồng*”, “*cá nằm trên thớt*”,... thì người phụ

nữ phải chấp nhận số mệnh của mình bằng mọi giá. Đến giai đoạn cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX, khi tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” ra đời, đánh dấu cái nhìn mới trong văn học về nhân quyền và hôn nhân của người phụ nữ thì vấn đề này được quan tâm nhiều hơn. Cụ thể cho vấn đề này là hành động tự do kết hôn và ly hôn nhiều lần của nhân vật Hà Hương. Thoạt đầu Hà Hương và Nghĩa Hữu đến với nhau trên sự mai mối và sự quyết định của bậc phụ mẫu, nhưng sau đó Hà Hương đã ly hôn Nghĩa Hữu vì cờ bạc, nợ nần chồng chất. Nghĩa Hữu cũng nghe lời phụ mẫu kết hôn với Nguyệt Ba. Có thể nói sự kết hôn với Nguyệt Ba không mang tính tự nguyện mà có phần áp đặt và phụ thuộc. Nhân vật Hà Hương, sau một thời gian ăn chơi chán chường, quay trở lại dụ dỗ Nghĩa Hữu. Thế nên, Nghĩa Hữu đã bỏ mặc Nguyệt Ba tiếp tục chung sống với Hà Hương và xem Hà Hương mới chính là người vợ kết tóc, se duyên của mình. Sự quay lại để kết tình chồng vợ giữa Nghĩa Hữu và Hà Hương không được sự đồng ý của cha mẹ nhưng dựa trên sự đồng điệu và hài hòa ở hai tâm hồn. Đây chính là nét mới, phá cách trong quan niệm của Lê Hoàng Mưu về tự do từ hôn và tự do quyết định hôn nhân giữa ba nhân vật. Ngoài vấn đề này, theo diễn biến của tiểu thuyết còn có chi tiết Hà Hương từ bỏ cuộc hôn nhân đối với chú Xã để quay trở lại cùng Nghĩa Hữu, hoặc bỏ Nghĩa Hữu tại Sài Gòn khi cuộc hôn nhân này không còn ý nghĩa và không mang lại hạnh phúc cho nàng. Hà Hương bỏ Nghĩa Hữu đến với Ái Nghĩa - một thanh niên chung tình, biết chăm lo hạnh phúc gia đình, biết làm ăn và hiểu chuyện. Theo Hà Hương, đây mới đúng là một cuộc hôn nhân lý tưởng, thế nên nàng đã tự nguyện sinh cho Ái Nghĩa một người con trai là Ái Nhơn để nối dõi tông đường. Ở phần hai của tác phẩm, Hai Long bỏ người cha già nơi quê nhà để trốn theo Bạch Tì Thoàn kết tình nhân ngẫu. Tuy nhiên thời gian sau, Hai Long bỏ Bạch Tì Thoàn để kết tình chồng vợ cùng Ái Nhơn. Nếu trong xã hội xưa “*cha mẹ đặt đâu con ngồi đó*”, “*áo mặc sao qua khỏi đầu*” thì trong xã hội giao thời này, những người phụ nữ đã tự vượt quyền các bậc bề trên, tự do quyết định hôn nhân và hạnh phúc cho đời mình. Theo Lê Hoàng Mưu việc tự do kết tình nhân ngẫu, rồi lại tự do ly hôn của thanh niên thời đại mới không còn vi phạm đạo đức hay làm mất đi vẻ đẹp “*thuần phong mỹ tục*” của người Việt Nam. Vấn đề tự do kết hôn và ly hôn chính là nhân quyền, quyền tự do mưu cầu hạnh phúc chính đáng và cơ bản nhất con người cần được có. Có thể nói đây là quan niệm táo bạo, mạnh mẽ và tiến bộ vượt thời đại mà Lê Hoàng Mưu đã gửi gắm vào đứa con tinh thần đầu tiên của mình. Chính quan điểm quá mới mẻ và tiến bộ này, tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” đã bị người đương thời lên án chỉ trích và cho là hủy hoại “*thuần phong mỹ tục*” của người Việt Nam. Theo chúng tôi, nàng Hà Hương trong tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” là hình ảnh người phụ nữ đầu tiên trong văn học Việt Nam có quyền tự quyết trong hôn nhân mà không bị ràng buộc bởi những lễ giáo phong kiến. Hà Hương cũng là nhân vật nữ cầm ngọn cờ tiên phong trong việc mở đường cho một lối nhìn mới, nhân văn, phá vỡ hệ tư tưởng cũ kỹ, lạc hậu không còn phù hợp với thời đại mới, đồng thời cổ vũ cho hình ảnh người phụ nữ tiến bộ trên khắp Châu lục. Tuy nhiên, chính quan điểm tiến bộ, mới mẻ này của Lê Hoàng Mưu đã bị người thời ấy cho rằng Hà Hương có lối sống tiêu cực, lệch chuẩn so với đạo đức làm người, sống buông tuồng đi ngược với phẩm hạnh của người phụ nữ. Vì thế phần lớn độc giả thời ấy căm ghét, chê trách và lên án tiểu thuyết vi phạm “*thuần phong mỹ tục*”, dẫn đến việc “*Hà Hương phong nguyệt*” của Lê Hoàng Mưu đã bị tiêu hủy hoàn toàn.

Ngoài những giá trị hiện thực trên, Lê Hoàng Mưu còn vẽ lên bức tranh về những hoàn cảnh sống đa dạng và khác biệt của con người, từ giàu sang quyền quý đến đói rách nghèo hèn.

Không gian của tiểu thuyết cũng được diễn tả khá rộng, từ tỉnh Bến Tre lên đến Sài Gòn rồi ra tận Long Hải, từ miền quê tới phần hoa, phố thị. Còn có cả cảnh phiên tòa xử án và trạng sư biện hộ,... Số lượng nhân vật trong “*Hà Hương phong nguyệt*” cũng rất đa dạng với đủ mọi tầng lớp trong xã hội. Xa hơn nữa, còn cả người nước ngoài như người Hoa, người Ấn Độ, người Pháp. Có một nàng Hà Hương thích lối sống phóng túng, buông thả, là con đẻ của xã hội thực dân nửa phong kiến, tương phản với Nguyệt Ba, người phụ nữ nết na và đạo hạnh, là sản phẩm của văn hóa truyền thống. Còn có một Nghĩ Hữu lười biếng, đê mê sắc dục đối lại một Ái Nghĩ trách nhiệm và chung tình. Quả vậy, tiểu thuyết “*Hà Hương phong nguyệt*” chính là một bức tranh về xã hội Nam Bộ cuối thế kỷ XIX, đầu XX thu nhỏ, với đủ đầy màu sắc, ý nghĩa về giá trị cuộc sống và nhân quyền cho mọi thời.

4. Kết luận

Sự xuất hiện tác phẩm “*Hà Hương phong nguyệt*” của Lê Hoàng Mưu dường như thay thế toàn bộ vị thế và là ngọn cờ tiên phong về thể loại tiểu thuyết quốc ngữ đầu tiên tại Việt Nam, xét cả về hình thức lẫn nội dung. Tiểu thuyết đánh dấu bước đột phá mới cho nền văn học Việt Nam, có khả năng góp nhặt những thứ vật vãnh và đời thường trong cuộc sống, để tạo ra lối nhìn mới, hướng đi mới cho văn chương hiện đại Việt Nam, giai đoạn cuối thế kỷ XIX nửa đầu thế kỷ XX. Tiểu thuyết thể hiện cái nhìn sắc bén và tinh tế về vấn đề hiện thực trong xã hội giao thời và phần yếu tính trong bản năng của mỗi con người một cách độc đáo và sâu sắc. Tuy vậy, chính yếu tố này đã tạo nên số phận đen đui và bấp bênh cho tiểu thuyết, phải chịu cảnh lưu lạc nơi xứ người gần một thế kỷ qua. “*Hà Hương phong nguyệt*” đã trở lại Việt Nam từ năm 2014, vẫn chưa được nhìn nhận và trân trọng đúng nghĩa, nhất là ở khía cạnh tính dục với hiện thực xã hội trong tiểu thuyết. Thiết nghĩ, chúng ta cần có cái nhìn khoan dung, thấu cảm và nhân văn hơn khi đánh giá ý nghĩa hiện thực của tiểu thuyết. Cần đặt mình trong bối cảnh xã hội thời đó, trong tâm thức khát khao của từng cá nhân dưới sự ảnh hưởng bởi các lễ giáo phong kiến, các trào lưu cách tân, để có cách nhìn công tâm, toàn vẹn và tròn đầy khi tìm hiểu và đánh giá tiểu thuyết này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bằng Giang, *Văn học Quốc ngữ ở Nam Kỳ 1865 - 1930*, Nxb Trẻ, (1992).
2. Bùi Đức Tịnh, *Những bước đầu của báo chí, truyện ngắn, tiểu thuyết và thơ mới* (1865 - 1932), Nxb Thành phố Hồ Chí Minh, (1975).
3. Lê Hoàng Mưu, *Hà Hương phong nguyệt truyện*, Nxb Sài Gòn, (1914).
4. Lê Hoàng Mưu, *Văn chương mắc lăm*, Lục Tinh tân văn, số 2346, 14/6/1926, (1926).
5. Nguyễn Kim Anh, *Tiểu thuyết Nam Bộ cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX*, Nxb Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, (2004).
6. Võ Văn Nhơn, *100 câu hỏi đáp về Văn học Quốc ngữ trước 1945 ở Thành phố Hồ Chí Minh*, Nxb Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh, (2006).
7. Võ Văn Nhơn, *Hà Hương phong nguyệt - quyển tiểu thuyết quốc ngữ đầu tiên của Nam Bộ*, Chuyên san Tạp chí Nghiên cứu văn học, số 4, (2015).
8. Võ Văn Nhơn, *Tiểu thuyết quốc ngữ Nam Bộ cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX - một số vấn đề còn tranh cãi*, Tạp chí Khoa học Đại học Thủ Dầu Một Số 4 (29), (2016).

PHƯƠNG PHÁP CẢI THIỆN KỸ NĂNG NGHE HIỂU TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN NGỮ

NGUYỄN LƯƠNG HẠ LIÊN*, NGUYỄN THỊ THANH HÀ

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Mục đích của bài viết là nhằm củng cố các khái niệm cơ bản liên quan đến vị trí và tính trọng điểm của kỹ năng nghe trong việc học tiếng Anh và tập trung vào những khó khăn khi nghe hiểu mà phần lớn các sinh viên không chuyên năm thứ nhất khóa 40 của trường Đại học Quy Nhơn gặp phải, từ đó, đề xuất một số kiến nghị để cải thiện kỹ năng nghe cho các em.

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát bằng cách sử dụng bảng câu hỏi dành cho 400 sinh viên không chuyên năm thứ nhất trường Đại học Quy Nhơn. Các sinh viên này được lựa chọn một cách ngẫu nhiên. Để phân tích dữ liệu, chúng tôi sử dụng phương pháp phân tích định tính, định lượng, và thống kê mô tả. Các kết quả thu được chỉ ra rằng sự thiếu hụt từ vựng, kiến thức nền, bài nghe dài và nhiều chủ đề lạ... là các nguyên nhân chính dẫn đến kết quả nghe kém của các sinh viên. Hi vọng rằng các giải pháp được đề xuất trong phạm vi bài báo này sẽ giúp sinh viên không chuyên ngữ trường Đại học Quy Nhơn khắc phục được những khó khăn cũng như nâng cao vốn từ vựng và sử dụng tốt các phương pháp nghe trong quá trình học của mình.

Từ khóa: Kỹ năng nghe hiểu, Kỹ năng nghe hiểu đối với sinh viên không chuyên, Phương pháp cải thiện kỹ năng nghe.

ABSTRACT

Methods of Improving Listening Skills for Non-English Major Students

The purpose of this paper is to rake up the basic notions that interdepend to the place and momentousness of listening skill in learning English as the second language, and to focus on the difficulties in listening comprehension which non-English major students are encountered. Thenceforth, it aims to provide some recommendation for improvement. We carried out a survey by using a questionnaire to elicit data from 400 randomly selected freshmen from Quy Nhon University. To analyze the data, descriptive statistics, factor analyses, and multiple regression analysis were used. The findings indicated that lack of vocabulary, background knowledge, long listening texts, unfamiliar topics are the main problems for learners to understand the listening texts. Suggested solutions may help students to overcome those difficulties, increase vocabulary knowledge, exposure to multiple fields in listening topics and different accents.

Keywords: Listening comprehension, Listening comprehension for Non-English Major Students, Methods of improving listening skill.

1. Giới thiệu

Hơn nửa thế kỷ qua, tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ được sử dụng rộng rãi trên toàn thế giới. Đối với Việt Nam, quốc gia có nền kinh tế đang ngày càng phát triển, sự hội nhập cũng như

*Email: liennguyen1906@gmail.com

Ngày nhận bài: 10/3/2018; Ngày nhận đăng: 15/6/2018

toàn cầu hóa đòi hỏi ở bất kỳ công việc nào, hay chính xác là một người thực hiện công việc gì muốn đạt hiệu quả phải biết sử dụng tiếng Anh, đó là xu thế của nền kinh tế hiện đại. Tuy nhiên, việc sử dụng tiếng Anh trong giao tiếp phải cần quá trình học và luyện tập chăm chỉ, thường xuyên, lâu dài mới mang lại kết quả tốt. Hiện nay tại trường Đại học Quy Nhơn, chúng tôi nhận thấy sinh viên còn gặp nhiều khó khăn trong việc học tiếng Anh. Đặc biệt, theo phản hồi từ sinh viên các khối ngành không chuyên, đa số sinh viên gặp nhiều khó khăn trong kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh so với các kỹ năng còn lại như đọc, viết và nói. **KỸ NĂNG NGHE** đóng vai trò có thể nói là quan trọng nhất trong việc giúp sinh viên tiếp nhận ngôn ngữ, nâng cao khả năng phát âm và giao tiếp. Vì vậy, trong bài viết này, chúng tôi mạnh dạn xin giới thiệu một số **phương pháp hiệu quả giúp sinh viên có thể tự cải thiện và nâng cao kỹ năng nghe** cho bản thân.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Định nghĩa về Nghe

Anderson & Lynch (1988: 21) đưa ra định nghĩa về nghe hiểu như sau: “Nghe hiểu nghĩa là hiểu những gì mà người nói đã nói. Người nghe có vai trò đặc biệt quan trọng trong quá trình nghe bằng cách vận dụng kiến thức đa dạng của mình phân tích những gì anh ta nghe được để có thể hiểu phát ngôn của người nói”.

Định nghĩa về nghe hiểu, theo Văn Tân và Nguyễn Văn Đạm (1997) trong “Từ điển tiếng Việt” thì nghe là quá trình tiếp nhận những âm thanh bên ngoài và từ đó chuyển đến hệ thống thần kinh trung ương. Tại hệ thống thần kinh trung ương, các âm thanh này sẽ được phân tích và sau đó chuyển thành những tín hiệu để truyền đến các giác quan giúp hình thành những phản xạ của con người đối với những âm thanh.

Field (1998: 38) thì cho rằng “Nghe là một quá trình trí tuệ không nhìn thấy được, do đó rất khó mô tả. Người nghe phải phân biệt được các âm, hiểu được từ vựng và cấu trúc ngữ pháp, nắm được trọng âm và ý định của người nói, có thể nhớ lại và hiểu được nó trong ngữ cảnh văn hóa - xã hội của phát ngôn”.

Từ các định nghĩa trên có thể thấy NGHE HIỂU là một kỹ năng phức tạp. Không chỉ là tiếp nhận âm thanh mà còn đòi hỏi sự phân tích và nắm được thông điệp nội dung của lời nói.

Chính vì vậy, nghe là một kỹ năng chiếm thời lượng lớn trong các lớp học ngoại ngữ. Rost (1994), chỉ ra rằng kỹ năng nghe đóng một vai trò thiết yếu trong lớp học ngôn ngữ bởi vì nếu không có kỹ năng nghe thì sẽ không hiểu nguồn đầu vào ở mức độ phù hợp thì việc học không thể bắt đầu được. Vì thế, kỹ năng Nghe đóng vai trò nền tảng cho kỹ năng Nói. Hai tác giả Field (2008) và Plonsky (2011) cũng có cùng một quan điểm rằng Nghe được xem như là một kỹ năng khó nhất để dạy và học. Thì khi đó (Cross, 2011; Graham & Macaro, 2008; Yan, 2012; Yeldham & Gruba, 2016) mới đưa ra giải pháp cần phải cải thiện việc nghe hiểu ở sinh viên và nâng cao sự công hiệu của việc tự học, động lực, và sự tự tin.

Gần đây, Renukadevi (2014) cho rằng nghe là phần quan trọng nhất của giao tiếp vì nó quan trọng trong việc cung cấp một sự trả lời có nghĩa. Đặc biệt trong việc học một ngôn ngữ cho mục đích giao tiếp, nghe đóng một vai trò quan trọng, vì nó giúp người học ngôn ngữ có được cách

phát âm, từ vựng, cú pháp, và hiểu được các thông điệp có thể dựa trên giọng nói, và chỉ có thể khi chúng ta lắng nghe. Nếu không có sự hiểu biết đầu vào một cách thích hợp, học tập chỉ đơn giản là sự phát triển không có được bất kỳ cải tiến. Ngoài ra, không có kỹ năng nghe, không thể giao tiếp.

Thông qua nhận định của các học giả, cũng như thực tế về các hoạt động giao tiếp, kỹ năng này đóng vai trò quan trọng trong cuộc sống hằng ngày kể cả trong việc học ngôn ngữ. Việc học ngôn ngữ, qua cách nghe, sinh viên có thể quen dần với những âm trong tiếng Anh, từ đó phát âm sẽ trở nên dễ dàng hơn. Đa phần các nhà nghiên cứu ngôn ngữ cũng cho rằng khi học bất kỳ một ngôn ngữ nào, người học phải tiếp xúc với ngôn ngữ đó mà cách tốt nhất là thông qua nghe hiểu, trên cơ sở đó, người học được tiếp xúc với ngôn ngữ và nền văn hóa của ngôn ngữ.

2.2. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

Các phương pháp được áp dụng cho nghiên cứu này bao gồm phiếu điều tra và phỏng vấn nhóm với đối tượng là 400 sinh viên Khóa 40 không chuyên ngữ tại trường Đại học Quy Nhơn. Trong số các sinh viên tham gia khảo sát, đa số các em đã học tiếng Anh 7 năm (từ lớp 6 đến lớp 12) ở trường phổ thông và khoảng 1/5 số sinh viên còn lại là học 3 năm (từ lớp 10 đến lớp 12). Tuy nhiên, thời gian học tiếng Anh dài hay ngắn trước khi bước chân vào giảng đường Đại học không dẫn đến sự khác biệt lớn nào trong kết quả nghe của các em. Bởi vì nếu người học xem tiếng Anh là nền tảng nhất định cần phải đạt được và luôn có một thái độ tích cực đối với việc học tiếng Anh cũng như xem tiếng Anh là một trong những sự ưu tiên hàng đầu thì tất cả những cố gắng đã bỏ ra sẽ đem lại cho người học một kết quả tích cực mà không phụ thuộc vào thời gian học. Hơn nữa, học sinh ở đa số các trường phổ không có nhiều thời gian luyện tập kỹ năng như nghe - nói vì chương trình học quá nặng về ngữ pháp. Ngoài ra, hầu hết các em tham gia khảo sát đều chưa từng hoặc ít có cơ hội tiếp xúc và giao tiếp với người nước ngoài. Một phiếu khảo sát với 20 câu hỏi và các câu trả lời đóng, mở. (Với câu trả lời đóng, giảng viên đã đưa ra một số đáp án nhằm gợi ý cho sinh viên đa dạng các cách trả lời cũng như các câu trả lời; bên cạnh đó thì chúng tôi đã sử dụng những câu hỏi mở để cho các sinh viên có cơ hội để bày tỏ quan điểm, những khúc mắc, khó khăn, và mong muốn của mình đến các thầy cô) đã được sử dụng để tập trung vào các khó khăn mà sinh viên gặp phải khi nghe, các phương pháp học cải thiện kỹ năng nghe của các em, suy nghĩ của các em về nội dung và thời lượng nghe trong giáo trình và đề xuất của các em đối với việc học nghe. Số phiếu hợp lệ là số phiếu trả lời đầy đủ các câu trong bảng khảo sát, thu được là 400 trong tổng số 400 phiếu phát ra.

3. Kết quả khảo sát, nhận định và đề xuất: Khó khăn và giải pháp.

Để nhận dạng các vấn đề, đa số sinh viên được yêu cầu trả lời về tần suất gặp các khó khăn từ luôn luôn đến không bao giờ. Các vấn đề được phân loại theo các tiêu chí khác nhau cụ thể là các vấn đề xuất phát từ người nghe đến tài liệu nghe.

3.1. Các vấn đề xuất phát từ người nghe và biện pháp khắc phục

- Vấn đề đầu tiên xuất phát từ phía người nghe là việc đoán trước nội dung bài sẽ nghe. Chỉ có 49% số người được hỏi luôn luôn hoặc thỉnh thoảng làm điều này. Số còn lại (51%) thì không bao giờ đoán và chỉ đơn giản chờ bài nghe bắt đầu. Trên thực tế, việc đoán trước nội dung sẽ nghe này đem đến khá nhiều lợi ích cho việc nghe hiểu. Theo Hasan (2000), khó khăn trong việc đoán

trước nội dung nghe xuất phát từ thói quen nghe từng từ một của người học. Những sinh viên luôn cố gắng hiểu nghĩa của từng từ một trong bài nghe không bao giờ tập trung vào một gợi ý nào cụ thể để đoán trước nội dung nghe và chỉ nghe theo quán tính. Tuy nhiên, trong mỗi một bài tập nghe các gợi ý thường được đưa ra một cách gián tiếp mà người nghe có kỹ năng hoặc có kinh nghiệm sẽ dễ dàng nhận ra. Ví dụ như tiêu đề của bài nghe có thể giúp người học đoán được ý chính của bài họ sắp nghe. Thêm vào đó, việc đoán trước có thể dựa vào các bức ảnh, bản đồ, biểu đồ hay bất kì thứ gì có trong bài nghe.

Có một vấn đề nhỏ ở đây là các bài nghe trong giáo trình Solutions lại ít khi có biểu đồ hay tranh ảnh phục vụ cho bài nghe nên sinh viên không thể lấy các yếu tố đó làm gợi ý cho mình. Thay vào đó, các bài học (unit) lại được thiết kế tập trung theo chủ điểm, trong đó các kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết cùng hướng đến một chủ đề nhất định. Do đó, nếu sinh viên đọc bài, nắm được chủ điểm của bài đó và học các từ vựng liên quan thì việc đoán trước nội dung sẽ dễ dàng hơn. Bên cạnh đó, việc tự đặt ra các câu hỏi có liên quan đến chủ đề nghe sẽ giúp sinh viên tích cực hơn và cải thiện được tình hình nghe. Kể cả khi những câu hỏi họ tự đặt ra không khớp với ý chính của bài nghe thì ít nhất sinh viên cũng đã tự tạo cho mình thói quen tốt ấy để áp dụng cho các bài nghe sau này. Berman (2003: 30) cho rằng việc tạo ra các câu hỏi dự đoán sẽ có thể duy trì sự tập trung của sinh viên vào bài tập. Bằng cách này, việc dự đoán câu hỏi là cách làm hữu ích cho việc cải thiện nghe hiểu.

- Khó khăn thứ hai mà sinh viên gặp khi nghe là việc đoán nghĩa những từ hoặc cụm từ họ không biết. Khó khăn này xuất phát từ sự hạn chế về vốn từ vựng và kiến thức nền về chủ đề của bài nghe của sinh viên. Có tới 89% sinh viên tham gia khảo sát luôn luôn bế tắc và không đoán được nghĩa của các từ mới và kết quả là họ nghe nhưng không hiểu hết nội dung bài. Đa số họ nghĩ rằng đáp án đã nằm lại trong các từ mà họ không nghe được cho nên họ cần có một lượng lớn từ vựng để có thể nắm được nội dung cần nghe. Chỉ có số ít (11%) trong số sinh viên là thỉnh thoảng không đoán được nghĩa của từ mới. Khi gặp từ mới, sinh viên thường có xu hướng tìm nghĩa của từ hơn là đoán nghĩa của nó dựa vào ngữ cảnh. Sinh viên có thể tham khảo một số biện pháp sau để có thể đưa ra các đáp án đúng với nội dung nghe mà không nhất thiết phải ngồi học một lượng lớn từ vựng như: sử dụng các gợi ý là các từ hoặc cụm từ xung quanh các từ mới, sử dụng các từ đồng nghĩa, trái nghĩa để hiểu nghĩa của các từ mới. Tuy nhiên, sinh viên phải chắc chắn rằng họ không dành quá nhiều thời gian vào việc đoán nghĩa từ họ không biết, nếu không họ sẽ bỏ lỡ ý tiếp theo của bài.

- Vấn đề thứ ba mà sinh viên thường gặp là việc nhận ra các ý chính trong bài nghe hiểu. Nếu sinh viên không thể nắm được ý chính nào của bài nghe thì thất bại là điều không thể tránh khỏi. Có tới 84% sinh viên luôn luôn hoặc thỉnh thoảng không thể nhận ra ý chính trong khi nghe bởi vì họ chỉ tập trung nghe từng từ một cho đến khi sắp xếp thông tin đã nghe được để đưa ra câu trả lời thì lại không đúng. Vì vậy các em không thể nhận ra các từ khóa hay các từ chứa nội dung của bài nghe. Chỉ có 16% sinh viên không gặp khó khăn trong việc nắm ý chính hoặc yêu cầu của bài nghe. Tuy nhiên, một số giáo sư cùng với Berman đã đề xuất một số biện pháp giúp người nghe thuận lợi hơn trong việc xác định các ý chính trong khi nghe như sau:

* Dấu hiệu diễn ngôn (Discourse markers) là các từ và các nhóm từ thường được sử dụng trước, giữa hoặc cuối một đoạn hội thoại nhằm triển khai các ý và kết nối chúng với nhau và thể hiện hay nhấn mạnh quan điểm của người nói. Chính những dấu hiệu này sẽ là cầu nối dẫn đến

các ý chính của bài. Các dấu hiệu diễn ngôn khác nhau với các cách nói cụ thể giữ người nghe bắt kịp các ý trong bài. Trong các bài nghe của giáo trình Solutions (Elementary và Pre-intermediate) thường có các dấu hiệu diễn ngôn phổ biến như sau:

+ Dấu hiệu thêm vào (markers of addition: in addition, moreover, furthermore, etc) dùng để thông báo các bổ nghĩa hay bổ sung thêm cho một quan điểm.

+ Dấu hiệu chỉ nguyên nhân và hậu quả (Markers of cause and sequence: because, due to the fact that, consequently,...) lại thông báo cho chúng ta lí do và kết quả của sự việc hay hành động. Nếu sinh viên chú ý đến các dấu hiệu diễn ngôn này thì sẽ cải thiện được khả năng nắm bắt ý chính của bài nghe khá nhiều.

* Bên cạnh đó, việc lặp đi lặp lại một thông tin nào đó cũng được cho là tín hiệu giúp người nghe nắm được các ý chính của bài. Khi một từ hay cụm từ được nhắc lại vài lần, có khả năng nó liên quan đến các ý chính của bài.

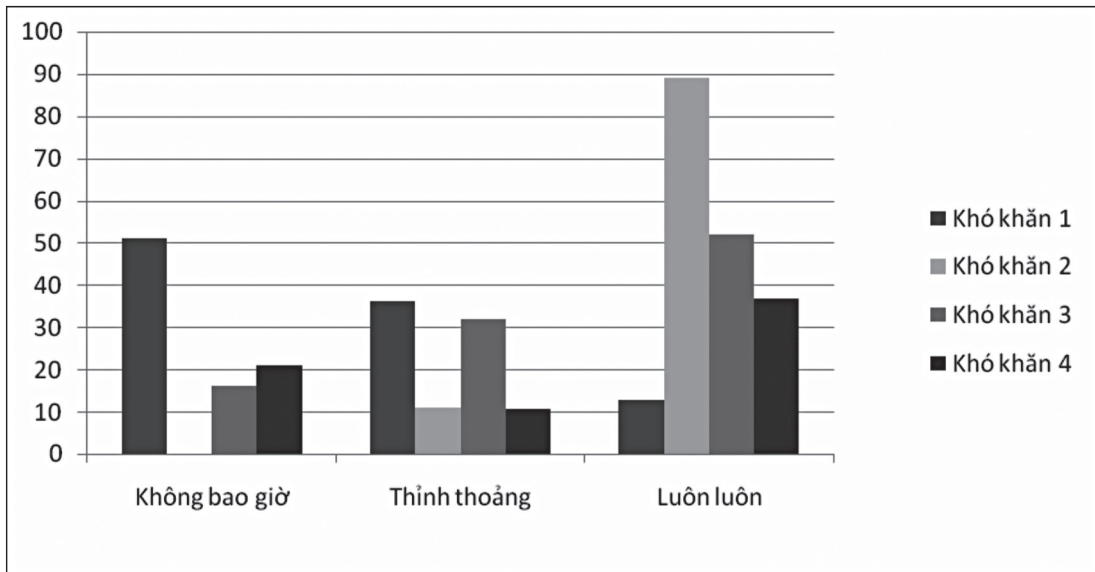
* Tốc độ của bài nói cũng là yếu tố cung cấp các gợi ý để người nghe nắm được ý chính. Thật ra nếu người bản xứ nói chuyện thì thường nói với tốc độ khá nhanh so với khả năng nghe của những người học tiếng Anh như ngoại ngữ nên nó có thể gây khó khăn cho họ. Tuy nhiên, trong khi nghe sinh viên có thể nhận thấy rằng thỉnh thoảng người ta nói hơi chậm và rõ ràng hơn một chút so với trước đó. Đây có khả năng sẽ là ý chính của bài nghe. Việc nhấn mạnh là yếu tố tự nhiên trong khi nói nên người nói thường nhấn mạnh để đưa ra tín hiệu về các ý quan trọng nhất. Những gì sinh viên nên làm là chú ý đến tốc độ và ngữ điệu của người nói rồi nhận dạng các ý chính. Trong cuốn sách “Các chiến lược nghe”, Berman (2003: 6) đã cho rằng: Nhịp độ là tốc độ của bài nói. Các ý không quan trọng hay các tiểu tiết thường được nói nhanh hơn, các ý quan trọng thường được nói chậm hơn và rõ ràng hơn.

- Còn một vấn đề hết sức quan trọng mà phần lớn sinh viên phải đương đầu và có ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả nghe của sinh viên chính là lỗi phát âm. Đa số các em phát âm sai mà không biết là mình sai. Từ việc phát âm sai sẽ dẫn đến nghe sai và kết quả thấp trong khi nghe là điều tất yếu. Để khắc phục vấn đề này, giảng viên có thể hướng dẫn sinh viên cài đặt các phần mềm từ điển có cả phần phát âm trên máy tính hoặc trên điện thoại hay các em có thể tự luyện đọc ở nhà thông qua các trang có hướng dẫn phát âm chuẩn như:

Cambridge Dictionary (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>), hoặc Oxford Dictionary (<https://www.oxforddictionaries.com/>).

Thêm vào đó, nếu các sinh viên không có cơ hội tiếp xúc với người bản xứ thì giảng viên giới thiệu và hỗ trợ để các em tham gia vào câu lạc bộ tiếng Anh, tự tạo cho bản thân cơ hội tiếp xúc với môi trường thực hành tiếng thực sự. Nếu sinh viên chăm chỉ luyện đọc và tham gia vào các hoạt động thì khả năng nghe sẽ được cải thiện đáng kể.

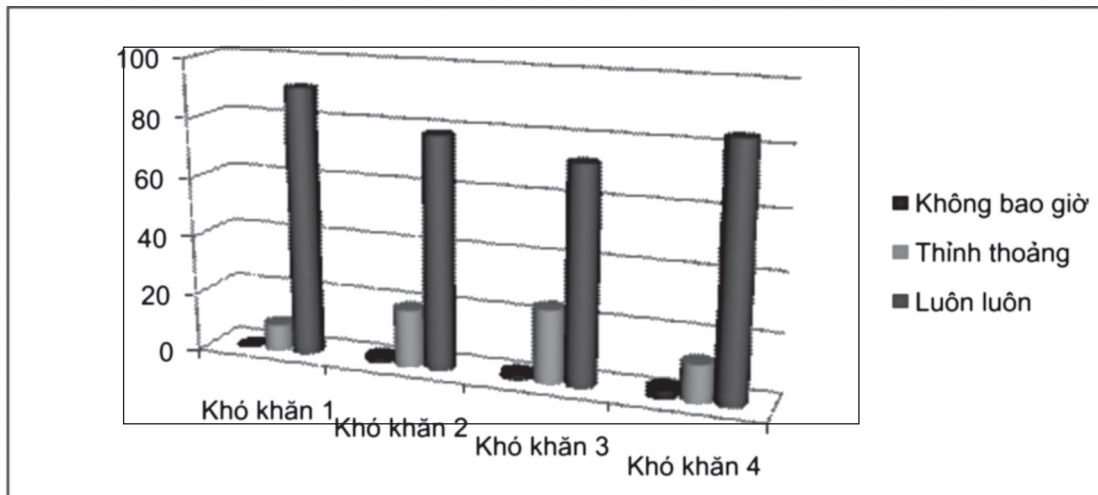
Trên đây là những khó khăn mà sinh viên thường mắc phải khi học Nghe, tổng hợp theo Hình 1 (số liệu được tính theo đơn vị %):



Hình 1. Thống kê về các vấn đề từ phía người nghe

3.2. Các khó khăn xuất phát từ tài liệu nghe và biện pháp cải thiện

Những khó khăn xuất phát từ tài liệu nghe được tóm tắt qua Hình 2 (số liệu được tính theo đơn vị %):



Hình 2. Thống kê về các khó khăn gặp phải xuất phát từ tài liệu nghe

Hình 2 chỉ ra rằng có tới 91% người tham gia khảo sát gặp khó khăn khi gặp phải các bài nghe có chủ đề lạ. Chỉ có số ít còn lại là thỉnh thoảng thấy chủ đề lạ làm họ bối rối. Tài liệu nghe có thể chứa khá nhiều chủ đề thuộc các lĩnh vực khác nhau trong đời sống xã hội. Ví dụ như trong giáo trình Solutions (Elementary và Pre-Intermediate) là kì nghỉ cuối tuần, mua sắm, hỏi và chỉ đường, hội họa, du lịch, thể thao,... những bài nghe này có thể có các từ, cụm từ hay các thuật ngữ lạ đối với người nghe. Và vì chúng hoàn toàn lạ đối với họ cho nên sẽ rất khó để nắm được thông tin chính nếu bài nghe chứa nhiều thuật ngữ. Giải pháp lúc này là yêu cầu sinh viên thực

hành càng nhiều càng tốt về các nội dung tương ứng với nội dung nghe trong giáo trình này. Qua các dạng bài tập luyện nghe với các chủ đề khác nhau đó, lượng từ vựng của các em sẽ tăng lên nhanh chóng. Từ đó, các em có thể quen với việc nghe các chủ đề thuộc các lĩnh vực khác nhau mà không gặp nhiều khó khăn trong việc nắm bắt nội dung nữa.

Vấn đề thứ hai là các giọng nói khác nhau cũng gây ra khó khăn cho sinh viên trong việc nghe hiểu vì họ không có nhiều cơ hội nghe nhiều loại giọng khác nhau. Hơn nữa người nói trong các bài nghe thường nói với tốc độ khá nhanh. Có 78.5% sinh viên được hỏi luôn luôn thấy các giọng nói khác nhau cũng như tốc độ nói nhanh gây khó khăn cho họ trong việc nắm bắt nội dung. Về đặc điểm ngôn ngữ này, sinh viên cần được tiếp xúc nhiều hơn với các kiểu giọng khác nhau. Yagang (1994) khẳng định rằng người nghe có xu hướng thấy quen thuộc với các giọng mà họ hay nghe nhất. Nếu người nghe được tiếp xúc với giọng Anh hay giọng Mỹ chuẩn thì họ sẽ khắc phục được các vấn đề trong việc nghe hiểu các bài nghe trong giáo trình Solutions mà họ đang học. Để nâng cao khả năng nhận biết các giọng khác nhau và làm quen dần với tốc độ nói của bài nghe sinh viên có thể truy cập vào các trang web dưới đây để luyện nghe:

* VOA Learning English

+ **Words and their story:** Đây là loạt bài hết sức hấp dẫn nói về câu chuyện và nghĩa của các từ, loại từ đặc biệt trong tiếng Anh giao tiếp kiểu Mỹ

+ **Learn English TV - Chương trình TV luyện nghe tiếng Anh giao tiếp hiệu quả:** Đây là 1 chương trình luyện nghe tiếng Anh ở dạng video. Các Chủ đề chính là về Kinh tế, giọng đọc chậm, rõ ràng, có transcript trực tiếp bên dưới video.

+ **English in a Minute - Tiếng Anh giao tiếp trong một phút:** Chương trình luyện nghe thông qua các bài nghe ngắn, có thời lượng chỉ trong 1 phút.

* VOA Special English

- BBC learning English

- Talkenglish.com

- Thông qua Youtube, các sinh viên có thể theo dõi các kênh học tiếng Anh miễn phí, vừa không nhàm chán lại vừa học được nghe, học được từ vựng ngữ pháp: **CNN, TED Talks, The Ellen Show...**

Thêm vào đó, các đặc trưng ngôn ngữ cũng là một rào cản lớn đối với sinh viên. Có 73% sinh viên cho rằng sự nối vần, sự nối giữa từ đầu và từ đứng sau nó bắt đầu bằng nguyên âm là trở ngại phổ biến nhất khi nghe vì sinh viên đã quen với việc nghe các từ riêng biệt trong câu và các bài nói chậm. Do đó, họ có thể hiểu nhầm các từ nối hoặc không biết nghĩa được chuyển tải là gì. Một vấn đề khác trong khi nghe là sự nuốt âm hay chính xác hơn là từng âm tiết trong một từ. Vì vậy, sinh viên không dễ dàng nhận ra và hiểu được những từ mà họ nghe thấy. Đây cũng là những yếu tố gây khó khăn cho người nghe mà Yagang (1994) đã đề cập đến. Thông thường thì họ đã quen với các từ được viết ra rõ ràng mạch lạc như trong sách. Vì vậy, khi nghe sinh viên không thể nhận ra các từ ấy khi chúng đã được đọc nối hay nuốt âm. Chỉ có 2% sinh viên trong số họ không bao giờ gặp khó khăn với việc nuốt âm hay nối từ này.

Không chỉ có vậy, độ dài của bài nghe cũng là yếu tố khiến sinh viên gặp khó khăn trong khi nghe. Có tới 84.2% sinh viên tham gia khảo sát luôn luôn cho rằng bài nghe dài cũng là một trở ngại đối với sinh viên trong khi nghe. Thực sự thì nếu như sinh viên nghe trong thời gian dài

sẽ phải chịu áp lực lớn. Và tất nhiên điều này không đem lại kết quả cao cho sinh viên. Thêm vào đó, nếu bài nghe quá dài, người nghe sẽ được yêu cầu kỹ năng ghi chú. Tuy nhiên, ghi chú không phải là điều dễ dàng đối với sinh viên. Hầu hết các sinh viên thấy khó ghi chú khi nghe vì họ không được rèn luyện kỹ năng này.

Thời gian tập trung nghe quá dài có thể khiến sinh viên gặp khó khăn về việc ghi nhớ hay thậm chí mệt mỏi và điều này có thể gây xao nhãng sự chú ý của họ trong việc nắm ý của bài nghe. Và người học có thể bỏ lỡ phần còn lại của bài khóa khi có sự gián đoạn trong việc tập trung nghe. Kỹ năng ghi chú dường như là cách hữu hiệu nhất khi sinh viên phải đối mặt với bài nghe dài. Ghi chú sẽ giúp sinh viên ghi nhớ các ý chính hay các thông tin có giá trị. Các sinh viên nên viết ra các ý chính hoặc phát triển các chữ hay biểu tượng của chính mình. Như Berman (2003: 7) đã nói: “việc ghi chú hiệu quả yêu cầu người nghe phải ghi lại thông tin một cách nhanh chóng”. Để làm được điều này, người giỏi ghi chú không viết ra tất cả các từ hay viết thành các câu hoàn chỉnh mà họ chỉ viết các từ khóa hoặc các cụm từ quan trọng. Thêm vào đó, một người giỏi ghi chú sử dụng tốc ký khi họ ghi chú. Nói cách khác, họ sử dụng biểu tượng để diễn đạt từ hay các ý theo cách riêng của mình.

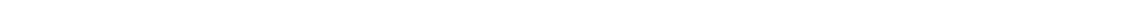
Bên cạnh những biện pháp khắc phục khó khăn như đã đề xuất ở trên, giảng viên cũng đóng vai trò quan trọng trong quá trình giúp sinh viên rèn luyện và nâng cao kỹ năng nghe. Trong giờ học, giảng viên có thể giúp sinh viên duy trì sự rèn luyện bằng cách thường xuyên giao tiếp với họ bằng tiếng Anh và hạn chế tối đa sử dụng chữ viết khi học kỹ năng nghe. Giảng viên cũng có thể nói chuyện, giao lưu với các em và yêu cầu các em phản hồi ngay bằng tiếng Anh. Như vậy, sinh viên sẽ có nhiều cơ hội để rèn luyện và đạt được kết quả cao trong kỹ năng này.

4. Kết luận

Có thể nói rằng kỹ năng nghe đóng vai trò hết sức quan trọng trong quá trình học ngoại ngữ vì nó tác động rất tích cực đến các kỹ năng khác như: nói, đọc, viết. Kỹ năng nghe giúp người học luyện và nâng cao khả năng phát âm và mở mang vốn từ vựng, phát triển trình độ sử dụng ngôn ngữ và phát triển kỹ năng nói một cách tổng thể. Qua khảo sát 400 sinh viên khóa 40 của trường Đại học Quy Nhơn, có thể thấy sinh viên gặp khá nhiều khó khăn cả chủ quan lẫn khách quan trong quá trình nghe hiểu. Để khắc phục những khó khăn trên, người học cần tìm ra nguyên nhân của chúng để từ đó có cách giải quyết hợp lý. Hi vọng những giải pháp đưa ra trong bài viết này có thể phát huy hiệu quả nếu được người học áp dụng một cách đúng đắn. Tuy nhiên, điều quan trọng là bản thân người học phải kiên trì, bền bỉ, lựa chọn phương pháp thích hợp phù hợp với trình độ và hoàn cảnh của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Berman, M., *Listening strategy guide*, Dyed international Inc, (2003).
2. Renukadevi, D., *The Role of Listening in Language Acquisition, the Challenges & Strategies in Teaching Listening*, Available online:
http://www.ripublication.com/ijeisv1n1/ijeisv4n1_13.pdf, (2014).
3. Hasan, A., *Learners' perceptions of listening comprehension problems*, *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137-153, (2000).
4. Duzer, C.V., *Improving ESL Learners' Listening Skills: At The Workplace And Beyond*, Available online:
http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/LISTENQA.html, (1997).
5. Nunan, D., & Miller, L. (Eds.), *New Ways in Teaching Listening*. Alexandria, VA: *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, ERIC Document Reproduction Service No. ED 388 054, (1995).
6. Yagang, F. (1993), *Listening: Problems and solutions*, Available online:
<http://www.valrc.org/courses/ESOL%20basics/ESOL%20Basics/Lesson%205/Listening.pdf>
7. Yagang, F., *Listening: Problems and solutions*. In T. Kral (ed.) *Teacher Development: Making the Right Moves*. Washington, DC: English Language Programs Divisions, USIA, (1994).
8. Field, J., *Listening in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, (2008).
9. Plonsky, L., *The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis*, *Language Learning*, (2011).
10. Yeldham, M., & Gruba, P., *The development of individual learners in an L2 listening strategies course*, *Language Teaching Research*, (2016).
11. Hoàng Văn Vân, Nguyễn Thị Chi & Hoàng Thị Xuân Hoa, *Đổi mới phương pháp dạy tiếng Anh ở Trung học Phổ thông Việt Nam*, (2006).
12. Văn Tân, Nguyễn Văn Đạm, *Từ điển tiếng Việt*, (1997).



A COMPARATIVE STUDY OF INTERPERSONAL MEANING IN HILLARY'S AND TRUMP'S SPEECHES

DUONG THI VIET HA¹, PHAM THI DIEU QUYEN*²

¹Hoai An high school, Binh Dinh province

²Department of Research Affairs and International Relations, Quy Nhon university

ABSTRACT

This article deals with a comparative analysis of interpersonal meaning in the electoral speeches of Hillary Clinton and Donald Trump in 2016 from the perspective of Functional Grammar. The principle aim is to find out the interpersonal meaning in their speeches through Mood, Modality and Personal pronouns system. Qualitative and quantitative methods are mainly used to analyze data. The findings show that Hillary and Trump tend to give more information to their audience. Moreover, both of them also give a lot of evaluative language in their speeches. One difference between them is that while Hillary shows more her personal voice towards listeners, Donald Trump tends to express the solidarity and intimacy between him and his audience through the uses of their personal pronouns system. However, both these speakers succeed in enacting power and leadership.

Keywords: Interpersonal meaning, mood, modal auxiliary, pronoun system.

TÓM TẮT

So sánh nghĩa liên nhân trong các bài phát biểu của Hillary và Trump

Bài báo tập trung so sánh nghĩa liên nhân trong các bài phát biểu tranh cử năm 2016 của Hillary Clinton và Donald Trump từ quan điểm của Ngữ pháp chức năng. Mục đích chính của bài báo là làm rõ nghĩa liên nhân trong các bài phát biểu thông qua thức, động từ tình thái và hệ thống đại từ nhân xưng. Phương pháp định tính và định lượng được sử dụng trong bài báo để phân tích dữ liệu. Kết quả cho thấy Hillary và Trump có xu hướng cung cấp thêm thông tin cho khán giả. Hơn nữa, cả hai đều sử dụng ngôn ngữ đánh giá trong bài phát biểu. Một điểm khác biệt là Hillary thể hiện tính cá nhân của mình đối với người nghe nhiều hơn còn Donald Trump có khuynh hướng thể hiện tình cảm, sự đoàn kết giữa ông với khán giả thông qua việc sử dụng hệ thống đại từ nhân xưng. Tuy nhiên, cả hai diễn giả đều thành công trong việc thể hiện quyền lực và tài lãnh đạo.

Từ khóa: Nghĩa liên nhân, thức, động từ tình thái, hệ thống đại từ.

1. Introduction

Political leaders' speeches in general are a type of discourse which attracts many researchers of language all over the world. The language used in their speeches is different from what is generally considered to be everyday language. It is political language, which is formal and which is classified under institutional discourse. This paper is concerned with the language use of American election candidates in 2016. The emphasis is on how Hillary and Trump depict themselves in front of the public. The paper focuses on how they evaluate certain events, and how

*Email: phamthidieuquyen@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 16/3/2018; Ngày nhận đăng: 20/6/2018

they evaluate themselves and others. Two speeches of each candidate are collected as samples to see which and how many moods, modal operators and personal pronouns they mostly used and what these imply for the subjective meaning contained in their speeches.

2. Theoretical background

Functional Grammar grew out of the work of J. F. Firth and developed by M. A. K. Halliday. For Halliday, grammar is considered to be systems not as rules. Therefore, language hides plentiful meaning. He claimed that language is functionally organized. In his theory, he presents that the meaning of the sentence incorporates three components: *ideational, interpersonal and textual metafunctions*. Each of three metafunctions is about a different aspect of the world and concerned with a different mode of meaning of clauses. The interpersonal metafunction is concerned with the interaction between the addresser (speaker/ writer) and addressee (listener/ reader). We use language to interact with other, to establish and maintain relations with them, to influence their behavior, to express our viewpoint on things in the world, and so on. In Halliday’s analysis of English, the interpersonal component is associated with mood, modality and key. Later, he added pronoun system, attitudinal modifier and rhythmic features of words. Eggins (2004) found that the link between language systems and the choice made by the speaker in the exchange enable us to see speakers making interpersonal meaning: the extent of their intimacy, their level of familiarity with each other and their attitudes and judgments. In a speech, to achieve the interaction with the audience is the main purpose of every speaker. Therefore, this paper tries to explore how the interpersonal meaning is fulfilled in Hillary’s and Trump’s speeches in terms of mood, modal auxiliary and personal pronoun system.

3. Analysis of interpersonal meaning

The comparative study of interpersonal meaning in Hillary’s and Trump’s speeches is conducted from three aspects: Mood, Modality and Personal system.

3.1. Analysis of Mood

When communicating with people in society, we use language to fulfill a variety of purposes such as ordering, apologizing, inviting, confirming, refusing, and so on. In a conversation, the speaker may want to give something to the listener and ask something from him. Therefore, Halliday (1994) introduces two speech acts as giving and demanding, and four speech functions namely offer, demand, information, and question.

Table 1. *Speech Functions (Halliday, 1994)*

Function in exchange	Type of exchange			
	A) Services and Objects		B) Information	
A) Giving	Would you like this teapot?	“Offer”	He is giving her the teapot.	“Information”
B) Demanding	Give me that teapot.	“Demand”	What is he giving her?	“Question”

It is obvious that there are four basic speech functions in any communicative language: giving goods and services, demanding goods and services, giving information and demanding information. The labels for these roles are Statement, Question, Offer and Command; the function of each is associated with a particular grammatical structure. Statement refers to declarative clauses; Question is related to interrogative clauses and Command is associated with imperative clauses. The order of subject and finite in the clause are two important part in signaling speech roles in that it show whether the clause is indicative or imperative.

In Hillary's and Trump's speeches, the choice of mood is demonstrated in Figure 1.

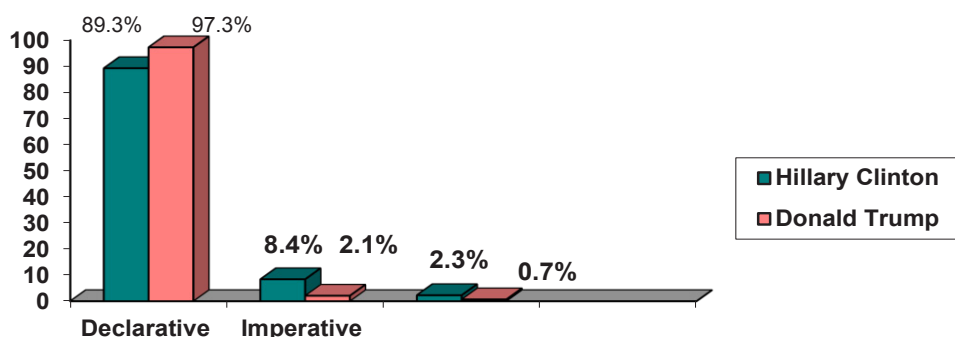


Fig.1. Frequency of mood in Hillary Clinton's and Donald Trump's speeches

There are more declarative moods in Donald Trump's speeches than in Hillary's speeches, but the number is not high enough to say that they are different from each other. The main purpose of their speeches is to give information to the listeners, which decides the number of the declarative mood in their speeches.

In aspect of imperative moods, Hillary Clinton uses more imperative clauses than Donald Trump, 8.4% in comparison with 2.1%, which means that Clinton tends to use more direct commands than her opponent. However, by using the structure Let's, both of them want to indicate that they consider them as part of the community and call on the action from their audience.

Let's go out and in these next eight days, do everything we can to make it clear we're going after the kind of future that includes everybody.

Here, Clinton wants to include herself into people who should go out and make the right decisions in this election.

Let's look back at the Middle East at the very beginning of 2009, before Hillary Clinton was sworn-in.

In this example, Donald Trump includes himself with the listeners to do the action of looking back the Middle East in 2009, which means that he would like to shorten the distance between him and his audience.

And the most important thing is that they are both successful in shortening the distance between them and their listeners through the application of imperative moods.

Concerning interrogative moods, they account for the smallest number, with 2.3% in Clinton's speeches and 0.7% in Trump's speeches. The reason for this may be the characteristics of the genre. The purpose of political speeches is to give information to the listeners, so that

they understand these ideas thoroughly, from which they will take necessary actions. Therefore, it is obvious that the declarative moods are dominant in the speeches of these two politicians. However, both Clinton and Trump also make their speeches very flexible, which create more interaction with their audience.

3.2. Analysis of Modal Auxiliary

Modality as a system in language also construes the interpersonal meaning of the clause. Modality refers to the choice between “yes” and “no” within the clause and expressing in the verbal group with verbal operators (e.g. can, will, must,...). In addition, it reflects the opinions and judgments of people on the topics they talk about through modal adjuncts. Modality can be found in both propositions and proposals of the clause, and in both cases, it has different functions. Modality functions as Modalization or Modulation.

There are many different ways to realize modality, such as non-verbal and verbal, among the above expressive ways, one of the most popular ways for realizing modality as a function of the mood is through modal auxiliary.

Halliday (1994) indicates three basic values of modal commitment. They are high, median and low on the scale. And different meanings are expressed by different scales of modal commitment. And the uses of modal auxiliaries in Hillary’s and Trump’s speeches can be shown in Table 2

Table 2. Frequency of modal auxiliary in Clinton’s and Trump’s speeches

	Low value	Median value	High value
Modal auxiliaries	Can, may, could, might, didn’t need to	Will, would, should, won’t, be able to	need, have/has to, can’t, couldn’t
Total number	No %	No %	No %
Hillary’s speeches 101	32 31.7%	45 44.6 %	24 23.8%
	Can, may, could	Will, would, should, won’t	Must, need, have/has to, can’t, couldn’t
Trump’s speeches 253	27 10.7%	140 55.3%	86 34 %

As illustrated in Table 2, Hillary Clinton uses fewer modal verbs than Donald Trump, with 59.8% versus 67.8%.

It is interesting that Hillary Clinton uses more low and median value modality than high value modality while Donald Trump prefers median and high value modality. The higher use of low value modals in Clinton’s speeches reflects the possibility of negotiation between her and the audience. She wants to express her own stance on the problems, persuading, influencing and negotiating with the listeners. And by using low and median value modality, Clinton hopes to show her friendliness to the audience. By using “will” in the following example:

*If we invest in infrastructure now, we **will** not only create jobs today, we **will** lay the foundation for the jobs of the future.*

Clinton is certain about some events to happen in the future, but not strongly. In other words, these events can be predicted to happen in case something else occurs or in some situations. This can be interpreted from the context of the sentence which has the function of condition. Here, Clinton predicts that jobs will be created as the result of investment in infrastructure.

By using the low value modality “can”, Clinton is able to highlight some doubtfulness of some actions that may occur.

*We’re going to help young people get that first job, so they **can** get that second job, so they **can** build a good solid middle-class life that will give them and their families a better future.*

Clinton prefers to use low probability because getting that first job may or may not bring the future better for young people. Therefore, the situation here involves possibility which is the low form of probability.

However, Donald Trump is in favor of median and high value modals, which means that he exhibits a higher degree of subjectivity and assertion; in addition, he wants to put his audience in the role of one expected to obey orders. For example, by using “will” many times in his speeches, Donald Trump also wants to show his prediction about the future in the form of condition. It will occur in the future that the world is safe as a result of supporting defense and security of their allies.

*This is how we won the Cold War and it’s how we **will** win our new future struggles, which may be many, which may be complex, but we **will** win if I become*

Moreover, it is surprising that in high value modality, “must” is used most often, with 13,4%.

*We **must** also ensure that we have the best medical care, education and support for our military service members and their families-both when they serve, and when they return to civilian life.*

Donald Trump puts the high median modality “must”, combining with inclusive “we” to emphasize his desire to invite the audience to cooperate with him in achieving the acts he stated, such as ensuring the best medical care, education and support for military members and their families.

3.3. Analysis of pronoun system

According to Halliday (1994), personal pronouns also affect the interpersonal metafunction. Through their choices of personal pronouns, speakers confirm both the existence of their listeners and of others and their attitude towards their listeners and the relationship between speakers and audience. In addition, certain pronouns can present degrees of intimacy and/or authority (Stephan and Patzold, 1992). For example, “I” encodes a “personal voice” (Wilson, 1990) and can be used to separate self from others (Watson, 1987:269). Or “we” helps share responsibility (Beard, 2000:45). For the analysis of pronoun system, Figure 2 illustrates the frequency of personal pronouns used in Hillary’s and Trump’s speeches.

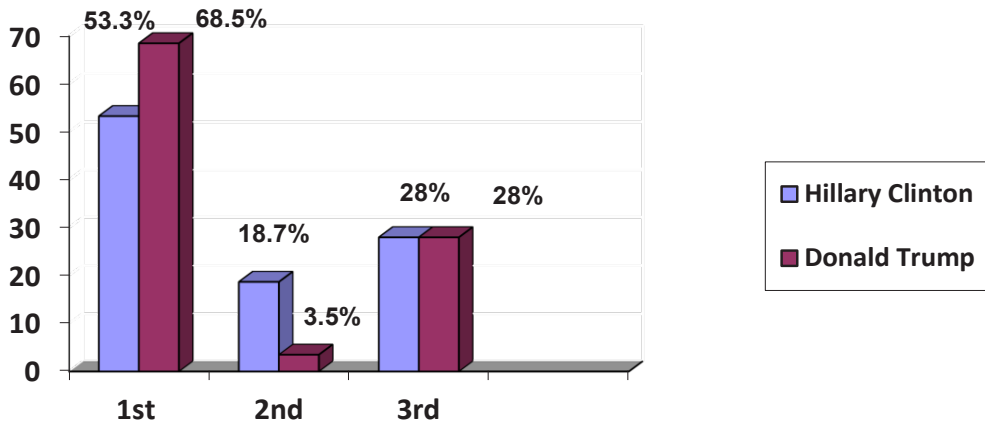


Fig.2. Frequency of personal pronouns in Hillary's and Trump's speeches

The figure above shows that both Clinton and Trump are in favor of using first personal pronouns in their speeches, making up 53.3% in Clinton's speeches and 68.5% in Trump's speeches. Interestingly, the percentage of the second personal pronouns is the smallest in their speeches, with 18.7% in Clinton's speeches and 3.5% in Trump's speeches. The third personal pronouns are used more often, with the proportion of 28% in both their speeches.

It is clear that the first personal pronouns are mostly used in these political speeches.

"We" is used to describe the threats that both Hillary Clinton and her audience share with the current social situation. They both share the current understanding on the circumstance.

Sylvia Mendez and Ruby Bridges helped desegregate our schools. Now we've got to help every family afford the books, computers and internet access that our kids need to learn in the 21st century.

"We" is used to call on the necessity that Clinton and her listeners do to help every family to build the facilities for their children.

And in my first 100 days, I'm going to introduce legislation for comprehensive immigration reform with a path of citizenship- that's not only the right thing to do.

Through the use of "I", Clinton states her personal intention about the immigration reform in the future.

We will spend what we need to rebuild our military. It is the cheapest, simple investment we can make. We will develop, build, and purchase the best equipment known to mankind.

The first plural pronoun "we" is used to show the plans that Donald Trump gives to build the military. Here, he wants to join hands American to achieve these goals. It is a form of persuasion to make the audience work together as one and think and act like him.

After I'm elected president, I will also call for a summit with our NATO allies and a separate summit with our ASIAN allies.

"I" is used here to show Trump's plans in the future, after being elected president. This is also considered as his promises towards his audience.

Donald Trump tends to use the first plural pronoun “we” than singular pronoun “I”, with 368 times versus 84 times, while two kinds of these pronouns are comparatively equal in Clinton’s speeches. This difference may be explained that Donald Trump wants to show more solidarity between him and his audience. He is putting himself on par with his audience thus his thoughts and opinions are shared as one with his listeners. However, Clinton tends to show her personal voice that helps her establish herself as leader through her own thoughts and beliefs. And when her audience accept these opinions and thoughts and are able to relate their lives’ stories with that of the leader, they would acknowledge her hence support her and help her enact power and leadership. One more similarity is that both of them used only inclusive “we” in their speeches, which means that they positioned themselves as approachable because they are not seen as leaders but as one with the listeners. By doing so, they are able to build trust between them and the audience as well as persuasion when it is a call for action. These two political leaders can urge the audience to work together with them towards their view and thoughts. And by using inclusive “we”, they are not working alone towards the goal, but with a group of people who believe in them.

Moreover, the use of second personal pronouns in Clinton’s speeches is more than that in Trump’s speeches, with 18.7% and 3.5%. There are two forms of “you”, either singular or plural depending on the meaning of the text. In political speeches, “you” is used to refer to the audience or the targeted people absent. Both Clinton and Trump used plural “you”, which means that their message is passed on to each person in the audience because each audience is addressed to in a personal friendly way. Thus, it helps equally spread among the listeners and there is no unfairness among them hence make them all active participate in their speeches it bridges the social status gap and brings them closer to their audience.

Are you ready to work hard in this election and win it?

Hillary uses ‘You’ to raise a question to the audience without having the answer. Her purpose is reminding the listeners of the next election.

Do you remember when the president made a long and expensive trip to Copenhagen, Denmark, to get the Olympics for our country, and after this unprecedented effort, it was announced that the United States came in fourth-fourth place?

Plural pronoun “you” is used here to raised questions to the audience without aiming at gaining the answer. He wants to remind his listeners of the past events in the United States. It is an ironic way of getting the audience to think while giving them the answers.

In terms of the third personal pronouns, their percentage in these two people’s speeches is equal. The third personal pronouns are the effective instruments to tell the past story. Through this, their audience can relate to their lives’ experiences thus make them believe in what they said. This is the useful strategy of both Clinton and Trump to make their speeches more convincing.

We’re going to help young people to get that first job, so they can get that second job, so they can build a good solid middle-class life that will give them and their families better future.

The third personal pronouns “they” in the above example refer to young people with the purpose that the audience find it easy to catch the information presented.

*President Obama has weakened our military by weakening our economy. **He’s** crippled us with wasteful spending, massive debt, low growth, a huge trade deficit and open borders.*

President Obama watches helplessly as North Korea increases its aggression and expands further and further with its nuclear reach.

By using third personal pronouns, Donald Trump states some certain events and evaluate some people in order to make them clearer. In addition, using anecdotes helps him convince his audience to believe what he said and act like him.

4. Conclusion

This paper has used Hillary Clinton and Donald Trump's speeches as the examples to demonstrate how interpersonal meaning is realized in political speeches. From the above discussion, we can see that interpersonal meaning can be expressed through the uses of mood, modality and personal pronouns, which helps convey the speakers' purposes and influence the audience successfully.

In general, the summary of the findings of the study can be reviewed in the comparison of similarities and differences between Clinton and Trump's speeches in terms of interpersonal meaning. Regarding to mood, two speakers are in favor of declarative moods than imperative moods and interrogative moods, which means that they take the role of information processors and deliverers than information recipients. In terms of modality, Clinton and Trump prefer to use a wide range of modal operators and modal adjuncts. However, there is a difference here. Clinton uses more modal verbs of low and median value, whereas Trump likes median and high value modality. In the category of personal pronouns, all kinds are used in their speeches, but the first personal pronouns are favorable, which shows not only their solidarity and intimacy between the speakers and their audience but also enacting their power and leadership towards their listeners.

REFERENCES

1. Bloor, T. & Bloor, M., *The functional analysis of English*, London: Arnold, (1995).
2. *Collins Cobuild English Grammar*, London: Collins, (1990).
3. Eggins, S., *An introduction to Systemic Functional Linguistics*, London: Continuum, (2004).
4. Halliday, M.A.K., *An Introduction to functional grammar*, London: Edward Arnold, (1994).
5. Hien, N. T. T., *Nghĩa liên nhân của ngôn ngữ trong thể loại bình luận báo chí tiếng Anh - nhìn từ Ngữ pháp Chức năng và Thuyết Đánh giá*, Từ điển học & Bách khoa thư, 3 (41), 109, (2016a).
6. Hien, N. T. T., *Các phương tiện biểu đạt tình thái trong văn bản tin tiếng Anh*, Tạp chí khoa học: Khoa học xã hội và nhân văn Trường ĐHSPTP. HCM, 49 (15), 58-64, (2008).
7. Hien, N. T. T., *Tổng quan các đường hướng tiếp cận nét nghĩa liên nhân của diễn ngôn*, Tạp chí Khoa học Xã hội TP. HCM, 8 (228), 35-42, (2017).
8. Martin, J. R & Matthiessen, C.M.I. M & Clare, P., *Working With Functional Grammar*. London: Edward Arnold, (1997).
9. Thompson, G., *Introducing Functional Grammar*; New York: Routledge, (2014).
10. Feng, H. & Liu, Y., *Analysis of Interpersonal Meaning in Public Speeches - A Case Study of Obama's Speech*, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 1, No. 6, pp. 825-829, (2010).

A STUDY OF STUDENT ENGAGEMENT IN CLASSROOM ACTIVITIES AT QUY NHON UNIVERSITY

DO VU HOANG TAM

Student of Department of Foreign Languages, Quy Nhon University

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation into student engagement in classroom activities at Quy Nhon University on the basis of general evaluations on student level of engagement, identifications of disengagement-evoking problems and suggestions of engagement-provoking classroom activities. The results reveal a set of involvement-impacting factors, such as inappropriate teaching methods, class size, student level of competence, heavy workload and so on. They also reveal the students' highly-recognized appreciation of debates, group discussions, periodic assignments and evaluations, and games, among others.

Keywords: Classroom activities, student engagement, assessment/ evaluation.

TÓM TẮT

Nghiên cứu mức độ tham gia của sinh viên tiếng Anh trong các hoạt động trên lớp tại Trường Đại học Quy Nhơn

Bài báo trình bày kết quả khảo cứu về mức độ tham gia của sinh viên tiếng Anh đối với các hoạt động trên lớp tại Trường Đại học Quy Nhơn bao gồm các đánh giá chung về mức độ tham gia của sinh viên, nhận diện các vấn đề dẫn đến sự thiếu hào hứng tham gia của sinh viên và đề xuất các hoạt động trên lớp nhằm kích thích sự tham gia của sinh viên. Kết quả nghiên cứu đã chỉ một loạt các yếu tố gây ảnh hưởng đến sự tham gia các hoạt động trên lớp của sinh viên như sự chưa phù hợp trong phương pháp giảng dạy, quy mô lớp học, trình độ năng lực sinh viên, khối lượng công việc nặng... Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy sự đánh giá cao của sinh viên đối với các hoạt động trên lớp như tranh luận, thảo luận nhóm, bài tập và đánh giá định kỳ của giảng viên, và các trò chơi cùng nhiều hoạt động khác.

Từ khóa: Các hoạt động trên lớp, mức độ tham gia của sinh viên, sự đánh giá.

1. Introduction

Student engagement is of vital essence for the success of the language classes in particular and the cultivation of desired learning outcomes in general. This article presents the results of a study on student engagement in classroom activities at Quy Nhon University (QNU) and proposals to enhance their engagement.

2. Theoretical background

As the 21st century unfolded, it is undoubted that student engagement has always attracted a great deal of attention among scientists and educationists for its fundamentals in the modern teaching and learning context. Generally, *“the concept of student engagement is based on the*

Email: dovuhongtamdhqn@gmail.com

Ngày nhận bài: 20/12/2017; Ngày nhận đăng: 04/6/2018

premise that learning is influenced by how an individual participates in educationally purposeful activities” (Coates 2008, p. 14) and as Hu and Kuh (2001, p. 3) believe, “*the quality of effort students themselves devote to educationally purposeful activities*” contributes directly to desired outcomes. Though student engagement has been discussed by a number of researchers (Kuh et al., 2007; Koljatic & Kuh, 2001; Gunuc, 2014), the definition of student engagement by Gunuc (2014, p. 216) as “*the quality and quantity of students’ psychological, cognitive, emotional and behavioral reactions to the learning process as well as to in-class/out-of-class academic and social activities to achieve successful learning outcomes.*” seem to be the most comprehensive and thorough.

Kelly and Sprake (2013, p. 3) propose that there are still common themes existing in the literature, offering potential frameworks for promoting strategies to bolster student engagement. Three common themes are involved in student engagement for the adult learner: *behavioral engagement, cognitive engagement, and emotional engagement*. Behavioral engagement is to concentrate on the degree to which students are actively engaged in learning tasks with others. Demonstrations would be respecting others, listening to instructors and peers, involving in discussions, and participating in teams. Cognitive engagement refers to the student’s level of investment in learning and effort allocated to comprehend complex ideas or master complicated skills. Examples can be the effort in acquiring course materials, accomplishing assignments, critically analyzing information, applying perceptions to real-life situations, and intensifying insights through research and interaction. Emotional engagement pays much attention to student feelings about the educational experience. Illustrations embrace students’ level of excitement, interest, and enjoyment of their academic experiences.

What is more, according to Gunuc (2014: p. 217), student engagement is deemed not only as a symbol of the education levels of societies and their education systems but also as one of the measuring instruments of the educational quality provided in an institution. Additionally, student engagement is of vital importance for students’ level of academic comprehension, achievements, maturity, well-being, life fulfillment accompanied with successful their learning outcomes. It is challenging to claim that an education system with little or without student engagement will harvest positive results. In this standpoint, it is considered that there is a positive connection between student engagement and learning outcomes or learning achievements. In other words, student engagement is undoubtedly fundamental for learning, performance and achievement of learners.

Claiming that there are 6 factors influencing student engagement in classroom activities comprising: *student motivation, transactional engagement (student-teacher interactions), transactional engagement (student-student interactions), institutional support, active citizenship and non-institutional support*, Groves et al. (2015, p. 35) emphasize:

The most important factor in terms of encouraging students to engage was the way in which their teachers engage with them. Teachers’ actions and interactions can be seen to impact all three psychological need areas, namely student autonomy, competence and relatedness. This was seen in terms of the quality of relationships that teachers develop with their students, but also in terms of the quality of their teaching.

Thus, as discussed, student engagement whose three common themes are involved in behavioral engagement, cognitive engagement, and emotional engagement is of vital essence for its role as the measuring device for the success of students' learning outcomes and quality of institutions. Furthermore, it is necessary to take six engagement-determining factors into careful consideration, especially in boosting student engagement in language classrooms.

3. Research methodology

The study was conducted with a combination of quantitative and qualitative approach, with the employment of analytic, synthetic, descriptive and contrastive methods. The data were gathered from a survey conducted on sixty third-year English majors and twenty English teachers in the Department of Foreign Languages, QNU, with the instrumentation of survey questionnaires, interviews and classroom observations.

The survey questionnaire was made of three sections, the questions of which were all designed on the basis of the Five-Likert Scale. In the first section, those surveyed were required to make their general assessments on students' level of engagement in classroom activities by answering 5 questions. The second part of the survey questionnaire was designed to collect the assessments of participants on their engagement in some prevailing classroom activities and on problems that hamper student engagement. The last part of the survey questionnaire was designed to investigate participants' evaluations on suggested classroom activities that would boost student engagement.

The results of this research were expected to be more comprehensive and persuasive with opinions recorded in the interviews with twelve students and six teachers, who were nominated randomly in the total number of participants. The interviewees were required to make their comments on six questions that were in accord with the ones proposed in the survey questionnaires. They were given around thirty to sixty seconds to finish their responses, and each interview lasted approximately ten to fifteen minutes.

The classroom observations were carried out by the author in 4 language classrooms including two integrated-skill classes with the *Solution Series* and two separated-skill classes with the focus on a core skill. An observational checklist was designed to examine the correlations between data from the questionnaire and practical context of language classrooms.

The data-gathering instruments are presented in Table 1.

Table 1. Summary of the data-gathering instruments

Instrument	Number of questions/items	Participant (s)
Questionnaires	8	60 students + 20 teachers
Interviews	7	12 students + 6 teachers
Classroom Observation checklist	4 classes, 100 minutes each	Researcher observing teachers and students

4. Findings and discussion

4.1. General evaluations of English students and teachers on students' level of engagement

Table 2. General evaluations of students and teachers on students' level of engagement

<i>Scale</i>		<i>Very much</i>		<i>Much</i>		<i>Neutral</i>		<i>Little</i>		<i>Very little</i>	
		<i>T*</i>	<i>Ss**</i>	<i>T</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Ss</i>
The importance of students' level of engagement in classroom activities		70%	41.7%	30%	41.7%	0%	5%	0%	11.7%	0%	0%
The level of students' engagement in classroom activities		10%	1.7%	35%	33.3%	55%	58.3%	0%	6.7%	0%	0%
Factors fostering level of students' engagement	Teachers' activities	70%	36.7%	15%	50%	15%	11.7%	0%	0%	0%	1.7%
	Students' motivation	65%	41.7%	35%	40%	0%	16.7%	0%	1.7%	0%	0%
	Teaching materials	15%	21.7%	45%	41.7%	40%	36.7%	0%	0%	0%	0%
	Teaching methods	25%	43.3%	65%	40%	10%	13.3%	0%	3.3%	0%	0%
	Learning facilities	10%	16.7%	30%	30%	60%	40%	0%	10%	0%	3.3%
Level of student engagement in the teaching of integrated skills		25%	10%	60%	50%	15%	31.7%	0%	8.3%	0%	0%
Level of student engagement in the teaching of separated skills		15%	16.7%	65%	43.3%	20%	35%	0%	5%	0%	0%

**Teachers*

***Students*

As is illustrated in Table 2, with regard to the importance of students' level of engagement in classroom activities, both groups of subjects in the survey expressed their monumental advocacy by evaluating *students' level of engagement in classroom activities* on a "very much" important scale. This is demonstrated by appropriately three-quarters (70%) of the teacher participants and two-fifths (41.7%) of the student participants, which indicates a more highly-appreciated recognition of students' level of engagement in classroom activities by the teacher group than the student one. In a relevant interview, Teacher 6 commented: "*The level of class participation helps improve students' learning outcome in their class performance, language skills, and cognitive competence. It also increases students' attention and focus, motivates them to practice critical thinking skills and promotes meaningful learning experiences.*" However, an impartial fashion emerged when the *level of student engagement in classroom activities* was assessed by both the students and the teachers in the prevailing language classrooms, with 55% and 58.3% by teachers and students respectively.

Turning to factors fostering level of student engagement, *teachers' activities*, *students' motivation* and *teaching methods* were shown to acquire their omnipresence, attracting a myriad of affirmative votes from the majority of study population with around two-thirds of the participants deciding on "very much" and "much" level. In stark contrast, *teaching materials* and *learning facilities* did not prove their popularity among the teachers and students surveyed, with

just around two-fifths of those taking part in the research holding an unbiased attitude towards these two factors. In detail, as for *learning facilities*, appropriately two-thirds of the surveyed teachers together with two-fifths of the questioned students showcased their impartial belief by circling “neutral” scale.

In terms of students’ level of engagement in the teaching of integrated skills and separated skills, it is a fact that both of the participant groups expressed their immense concurrence of students’ level of engagement in classroom activities on a “much” involved ranking.

4.2. Evaluations of student’s engagement in specific classroom activities by English students and teachers

Table 3. *Evaluations of students’ level of engagement in specific classroom activities*

<i>Classroom activities</i>	<i>Scale</i>		<i>Much</i>		<i>Neutral</i>		<i>Little</i>		<i>Very little</i>	
	<i>T*</i>	<i>Ss**</i>	<i>T</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Ss</i>	<i>T</i>	<i>Ss</i>
Individual learning	0%	25%	75%	43.3%	25%	28.3%	0%	3.3%	0%	0%
Pair work	15%	25%	60%	43.3%	20%	31.7%	5%	0%	0%	0%
Group work	5%	16.7%	70%	53.3%	10%	30%	15%	0%	0%	0%
Discussion	10%	15%	75%	48.3%	5%	35%	10%	1.7%	0%	0%
Project-based assignment	20%	6.7%	60%	21.7%	15%	43.3%	5%	26.7%	0%	1.7%
Game	55%	36.7%	30%	21.7%	15%	18.3%	0%	23.3%	0%	0%
Online learning	20%	5%	20%	13.3%	55%	45%	0%	30%	5%	6.7%
Video-based teaching	0%	13.3%	15%	41.7%	75%	33.3%	10%	11.7%	0%	0%
Brainstorming	5%	21.7%	25%	20%	45%	23.3%	25%	35%	0%	0%

It can be seen from Table 3 that the single most conspicuous observation to emerge from the data comparison was the highly-engaged participation in *individual learning*, *pair work*, *group work* and *discussion*. Ranked as the top two involvement-provoking classroom activities were *group work* and *discussion*, which attracted appropriately three-quarters of the surveyed teachers and over a half of the student participants to give their affirmatively “much” votes. This is clarified by Student 11 who emphasized, “[...] one of the momentous factors that could involve each individual in classroom activities is indubitably working in a group. It means that every member is expected to co-operate with others, examine an issue from various angles and together share their knowledge to reach the final conclusions which are united from a myriad of ideas.” Another distinctively noticeable feature in the table belonged to the students’ level of engagement in *game*, appealing a great number of those who rated “very much”, with 55% for the teachers and 36.7% for the students correspondingly. It is recorded from the classroom observation that *group work* and *discussion* always effectively arouse students’ interest and give rise to students’ level of engagement in classroom in all the 4 surveyed classes. In other words, highly-participated level of students was noticed when teachers organized *group work* and *discussion* in all the observed language classrooms.

Next came *individual learning* with negligibly less favored among the study population. It is transparent that the teacher population is in strong probability to well-perceivedly appreciate the level of their students' engagement in four mentioned classroom activities in comparison with the student participants themselves. In a similar fashion, *project-based assignment*, *online learning*, *video-based teaching*, and *brainstorming* were proven not to be highly-involved classroom activities for the substantially "neutral" evaluations from all the respondents. It is prominently illustrated that well over three-quarters of the teacher group and appropriately a half of student group manifested their unprejudiced attitude towards *video-based teaching* and *online learning*. Similarly, *brainstorming* and *project-based assignment* were expected to gather less impartial assessments from the research population, varying between two-fifths and a half of the overall respondents. While *project-based assignment* obtained more unbiased votes from the students with around two-fifths (43.3%), *brainstorming* was noticed to grasp nearly half of the teachers (45%).

4.3. Evaluations on factors hindering students' level of engagement in classroom activities

Table 4. Evaluations on factors hindering students' level of engagement in classroom

<i>Classroom activities</i>	<i>Scale</i>		<i>Very much</i>		<i>Much</i>		<i>Neutral</i>		<i>Little</i>		<i>Very little</i>	
	T	Ss	T	Ss	T	Ss	T	Ss	T	Ss	T	Ss
Poor learning facilities	10%	8.3%	30%	26.7%	60%	45%	0%	15%	0%	5%		
Inappropriate teaching methods	55%	25%	40%	40%	5%	28.3%	0%	6.7%	0%	0%		
Class size	20%	30%	60%	53.3%	15%	11.7%	5%	5%	0%	0%		
Students' level of competence	20%	21.7%	55%	41.7%	25%	25%	0%	11.7%	0%	0%		
Boring lesson content	30%	21.7%	50%	58.3%	20%	16.7%	0%	3.3%	0%	0%		
Repeated in-class activities	15%	13.3%	30%	38.3%	55%	33.3%	0%	15%	0%	0%		
Heavy workload	5%	21.7%	80%	63.3%	15%	10%	0%	5%	0%	0%		

As is shown in Table 4, *inappropriate teaching methods* and *heavy workload* were ranked as the two most leading obstacles reducing students' level of engagement in classroom activities among the population. In particular, well over a half of the teachers surveyed and a quarter of the students questioned evaluated the extent of detrimental impact caused by *inappropriate teaching methods* as "very much", accompanied with the majority of those surveyed showcasing their unfavourable assessments on *heavy workload* at 80% and 63.3% from the teachers and students in succession. In an interview, Teacher 2 threw light on the paramount reason for this: "Inappropriate teaching methods were widely held to exert gigantic disadvantages upon the level of student engagement and extent of knowledge absorption. In particular, when teachers are thought to employ ill-suited teaching methods to convey the new lesson, the likelihood is that he/she would not exploit the lesson and maximize students' ability effectively, leading to the reduction in students' level of engagement in classroom activities."

Class size, boring lesson content and students' level of competence followed with two-thirds of the teacher participants and two-fifths of the student respondents in the study. In the classroom observations, the mismatch between students' level of comprehension and classroom activities has caused a "neutral" level of student engagement in 3 classes and a "little" extent of student involvement in one class. Nevertheless, *poor learning facilities* and *repeated in-class activities* were perceived by most of the research participants with a "neutral" attitude. In detail, it is striking that 60% of the teachers and 45% of the students considered *poor learning facilities* as factors exerting an impartial influence on students' level of engagement in classroom activities, together with appropriately a half of the teachers and a third of the students rating *repeated in-class activities* in a similar pattern. Most of the disapproving impediments were noticed to attract more recognition among the teacher group in comparison with the student group.

4.4. Suggested classroom activities boosting students' level of engagement

Table 5. Suggested classroom activities boosting students' level of engagement

<i>Scale</i> <i>Suggested classroom activities</i>	<i>Very much</i>		<i>Much</i>		<i>Neutral</i>		<i>Little</i>		<i>Very little</i>	
	T	Ss	T	Ss	T	Ss	T	Ss	T	Ss
To hold competition between groups and individuals	30%	33.3%	55%	40%	15%	21.7%	0%	5%	0%	0%
To use presentation-based learning	0%	13.3%	30%	41.7%	50%	40%	20%	5%	0%	0%
To organize project-based activities	10%	16.7%	65%	36.7%	20%	33.3%	5%	13.3%	0%	0%
To have group discussions about some given topics	15%	35%	70%	38.3%	10%	25%	0%	0%	5%	1.7%
To make audiovisual presentations through showing videos, songs and realia in teaching procedure	15%	21.7%	10%	41.7%	75%	31.7%	0%	5%	0%	0%
To have students involve in debates when examining an issue	0%	21.7%	70%	43.3%	25%	33.3%	5%	1.7%	0%	0%
To make use of games throughout teaching stages to motivate students	45%	18.3%	30%	55%	25%	26.7%	0%	0%	0%	0%
To engage students in role-play activities	20%	20%	65%	50%	15%	25%	0%	5%	0%	0%
To demonstrate topics by brainstorming	25%	15%	20%	35%	55%	50%	0%	0%	0%	0%
To maintain periodic assignments, and evaluations	15%	38.3%	65%	55%	15%	8.3%	5%	0%	0%	0%

As shown in Table 5, the most remarkable result to emerge from the data is the tremendous feasibility of *debates, group discussions, periodic assignments, evaluations* and *role-play activities*

voted by the majority of the respondents. This is illustrated by well over two-thirds of the teachers and appropriately a half of the students revealing their immense favour on a “*much*” scale. In an interview, Student 2 stressed, “*The fact that students are assessed through a set of continuous tests and assignments to obtain their final mark is indubitably an effective-and-efficient kind of assessment. In detail, it is required that English majors should actively get themselves involved in both outside and in-class learning activities to maintain a good learning outcome at the end of the course.*”

Ranked as the second most prevalent measures were *to organize project-based activities* and *to hold competition between groups and individuals*, attracting a half of the teacher participants and appropriately two-fifths of the students voting for their enhancement of students’ level of engagement on a “*much*” average. Another striking feature to emerge from the research was the omnipresence of *games* among the student group with around 55% deciding on “*much*” scale in comparison with 45% of the teachers valuating on “*very much*” rate. It is well-noted that when *periodic assignments, evaluations, group discussions* and *competition* were carried out in classrooms, these activities did encourage students to highly involve in 3 out of 4 observed classes.

In contrast, it is apparent that *presentation-based learning, audiovisual presentations through showing videos, songs and realia* and *brainstorming* did not acquire their popularity amongst the population. It is shown that precisely three-quarters of the teachers (75%) and appropriately a third of the students (31.7%) showcased their unprejudiced perspective by going for “*neutral*” scale, followed by around a half of teachers and two-fifths of the students assessing the degree of students’ level of engagement reinforced by *brainstorming* and *presentation-based learning* on a “*neutral*” level.

5. Conclusions and suggestions

5.1. From the study results, the following conclusions are drawn

- With regard to *factors fostering level of student engagement in classroom activities*, teachers’ activities, students’ motivation and teaching methods were shown to be the three most important features.

- In terms of *classroom activities provoking student engagement*, individual learning, pair work, group work and discussion were proven to be highly-engaging activities, while project-based assignment, online learning, video-based teaching, and brainstorming showed the opposite trend.

- Regarding *factors hindering student engagement in classroom activities*, inappropriate teaching methods and heavy workload were the most leading obstacles reducing student engagement, while poor learning facilities and repeated in-class activities did not affect that much.

- As regards *suggested classroom activities boosting student engagement in language classrooms*, debates, group discussions, periodic assignments and evaluations, and role-play activities were highly appreciated, whereas presentation-based learning, audiovisual presentations through showing videos, songs and realia, and brainstorming did not acquire their prevalence.

5.2. From the study results, the following suggestions are provided

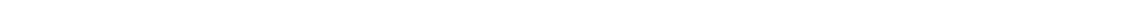
- For teachers, they need to utilize a wide range of appropriate teaching methods based on

lesson contents and level of student comprehension. They also need to balance between loads of assignments and in-class activities to arouse students' interest as well as take advantage of student-favoured classroom activities including *debates group discussions, periodic assignments and evaluations, and role-play*. Besides, they are expected to minimize the utilization of less favoured activities, including *presentation-based learning, audiovisual presentations through showing videos, songs and realia, and brainstorming*.

- For students, they need to prepare lesson contents at home before coming to classes for the active involvement in teacher-designed activities, make contribution to a co-operative and friendly learning environment, and provide feedbacks for teachers for the enhancement of classroom activities, leading to the improvement in their learning outcomes.

REFERENCES

1. Coates, H., *Attracting, Engaging and Retaining: New conversations about learning*, Australian Council for Educational Research, Camberwell, (2008).
2. Groves M., Sellars C., Smith J., & Barber A., *Factors affecting student engagement: A case study examining two cohorts of students attending a post-1992 university in the United Kingdom*, International Journal of Higher Education, 4(2), 27-37, Retrieved on February 20, 2018 from URL: <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p27>, (2015).
3. Gunuc, S., *The relationships between student engagement and their academic achievement*, International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 5(4), 216-231, (2014).
4. Hu, S. and Kuh, G.D., *Being (dis) engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics*, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Seattle, WA, April 10–14, (2001).
5. Kelly, A. & Sprake T., *Strategies for engaging the adult learner*, In D. Kurt, E. Craig, A. Kelly, & G. Steven (Eds), *Innovations in teaching adults*, pp. 3-10, Create Space Independent Publishing Platform, North Charleston, South Carolina, (2013).
6. Koljatic, & Kuh, G .D., *A longitudinal assessment of college student engagement in good practices in undergraduate education*, Higher Education, 42 (3), 351–371, (2001).
7. Kuh, G. D ., Kinzie, J ., Buckley, J .A ., Bridges, B .K, & Hayek, J .C., *Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations*, ASHE Higher Education Report, 32(5), vii-xii, (2007).



ĐÓNG GÓP CỦA CHUYỂN DỊCH CƠ CẤU ĐẾN TĂNG TRƯỞNG NĂNG SUẤT LAO ĐỘNG TỔNG THỂ Ở VIỆT NAM

PHẠM THỊ HƯƠNG*, VÕ BÁ THIÊN

Sinh viên Khoa Kinh tế và Kế toán, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Bài viết này tập trung vào đánh giá đóng góp của chuyển dịch cơ cấu lao động đến tăng trưởng năng suất lao động tổng thể ở Việt Nam trong giai đoạn 1987 - 2016. Sử dụng kỹ thuật phân tích chuyển dịch tỷ trọng, bài viết xem xét thay đổi cơ cấu trong ba ngành chính. Kết quả cho thấy đóng góp của chuyển dịch cơ cấu mặc dù là tích cực nhưng còn khá khiêm tốn. Khi bóc tách đóng góp này thành tác động động và tĩnh thì thể hiện đóng góp tích cực của tác động “tĩnh”, còn tác động “động” lại kìm hãm tăng trưởng năng suất lao động.

Từ khóa: Chuyển dịch cơ cấu, năng suất lao động, SSA.

ABSTRACT

Contribution of Structure Transformation to the Overall Labor Productivity Growth in Vietnam

This paper focuses on assessing the contribution of labor structure transformation to the overall productivity growth in Vietnam in the period from 1987 to 2016. Using the density transformation analysis, the paper examines the structural change in the three main economic sectors. The results show that the contribution of structure transformation to the overall labor productivity is positive but less significant. In term of the static impact, the contribution is positive. However, the dynamic impact inhibits the labor productivity growth.

Keywords: Structure transformation, labor productivity, SSA.

1. Giới thiệu

Các nghiên cứu gần đây về tăng trưởng kinh tế đã chuyển từ việc giải thích các xu hướng tăng trưởng bình quân dài hạn sang nghiên cứu các yếu tố quyết định tăng tốc và giảm tốc tăng trưởng, do sự bất ổn lớn trong mức tăng trưởng trong nước. Rất ít quốc gia có mức tăng trưởng cao ổn định trong thời gian dài. Thay vào đó, kiểu mẫu điển hình hơn là các quốc gia thường trải qua các giai đoạn tăng trưởng, trì trệ, hoặc suy giảm khác nhau. Nghiên cứu về các yếu tố quyết định tăng trưởng thì việc sử dụng từng giai đoạn cụ thể thường phát hiện nhiều vấn đề hơn so với việc sử dụng mức trung bình trong một khoảng thời gian dài. Điều này đặt ra câu hỏi là các thành phần nào trong nền kinh tế đóng góp nhiều nhất cho tăng tốc và giảm tốc trong tăng trưởng. Ví dụ, Jones và Olken (2008) cho rằng phân bổ lại lao động cho các ngành sản xuất là nguồn gốc làm tăng tốc và giảm giảm tốc tăng trưởng ở nhiều nước đang phát triển. Do thiếu dữ liệu ngành, họ

*Email: hng.pham66@gmail.com

Ngày nhận bài: 15/3/2018; Ngày nhận đăng: 22/6/2018

không thể kiểm tra giả thuyết này. Một trong những yếu tố quan trọng đóng góp vào quá trình tăng trưởng kinh tế là việc gia tăng năng suất lao động (NSLĐ). Sự thay đổi NSLĐ chịu ảnh hưởng bởi 3 yếu tố: thay đổi NSLĐ trong nội bộ ngành, các hiệu ứng thay đổi trong việc phân bổ lại lao động giữa các ngành, tức là quá trình chuyển dịch cơ cấu lao động (CDCCLĐ) và ảnh hưởng tương tác của CDCCLĐ với thay đổi NSLĐ trong nội bộ ngành. Việc đánh giá vai trò riêng biệt của các yếu tố này đối với NSLĐ là quan trọng bởi qua đó sẽ giúp các nhà quản lý thấy được quá trình gia tăng NSLĐ chủ yếu là dựa trên yếu tố nào.

Trong bài nghiên cứu này, thông qua phương pháp phân tích chuyển dịch tỷ trọng chúng tôi muốn cung cấp bằng chứng thực nghiệm về tầm quan trọng của các thành phần khác nhau trong việc tạo ra sự tăng trưởng năng suất lao động tổng hợp ở Việt Nam trong giai đoạn 1987 - 2016. Với việc tính toán cho từng giai đoạn kế hoạch 5 năm cũng sẽ phần nào giải thích kết quả của việc điều chỉnh chính sách, trong đó có chính sách ngành. Bởi việc điều chỉnh đó sẽ tạo ra sự di chuyển lao động giữa các ngành trong nền kinh tế, từ đó tác động đến năng suất của bản thân các ngành cũng như năng suất lao động tổng thể thông qua thành phần chuyển dịch cơ cấu.

Cấu trúc bài viết gồm 5 mục chính. Sau phần giới thiệu ở mục 1, tổng quan một số nghiên cứu liên quan đến chủ đề bài viết được trình bày trong mục 2. Mục 3 mô tả phương pháp phân tích chuyển dịch tỷ trọng. Tiếp theo là mục 4 với các kết quả thực nghiệm và cuối cùng, mục 5 là một số kết luận.

2. Tổng quan nghiên cứu

Định lượng đóng góp của CDCCLĐ lên tăng trưởng năng suất lao động bằng phương pháp phân tích chuyển dịch tỷ trọng (SSA) đã được nghiên cứu ứng dụng ở nhiều quốc gia, khu vực khác nhau. Đây là một cách tiếp cận khá đơn giản nhưng lại rất hiệu quả. Timmer và Szirmai (2000) xem xét vai trò của sự thay đổi cơ cấu lao động trong việc giải thích sự tăng trưởng năng suất lao động tổng hợp trong lĩnh vực sản xuất của bốn nước châu Á trong giai đoạn 1963 - 1993. Phân tích chuyển dịch tỷ trọng được sử dụng để đo lường tác động của sự thay đổi cả lao động và đầu vào vốn. Kết quả không ủng hộ giả thuyết về CDCC các nguồn lực có đóng góp vào tăng trưởng NSLĐ cũng như năng suất nhân tố tổng hợp. Tăng trưởng NSLĐ chủ yếu được thúc đẩy bởi việc cải thiện năng suất nội bộ ngành.

Shigh (2004) tập trung vào tác động của thay đổi công nghệ và cơ cấu đổi lao động với tăng trưởng NSLĐ tổng hợp trong ngành sản xuất của Hàn Quốc, tác giả chia quy mô công ty thành 8 nhóm trong giai đoạn 1970 - 2000 và sử dụng phương pháp SSA để đo lường tác động của sự thay đổi cả lao động và đầu vào vốn. Các kết quả cho thấy thay đổi cơ cấu trung bình đã dẫn đến tăng trưởng năng suất trong những năm 1970 và mô hình này bị đảo ngược sau đó. Các công ty vừa và nhỏ năng động hơn trong việc phân bổ lại nguồn lực; tuy nhiên, các công ty có quy mô lớn trong ngành chế tạo đã tác động tích cực hơn đến năng suất do việc tái phân bổ.

Với mục đích có được một thước đo mức độ quan trọng của việc phân bổ lại các phân ngành, hay sự thay đổi về cơ cấu, của các doanh nghiệp đối với năng suất tổng thể, Isaksson (2009) đã thực hiện nghiên cứu cho 3 nhóm nước gồm các nước công nghiệp hóa, các nước có nền kinh tế chuyển đổi và các nước đang phát triển. Kết luận rút ra từ việc phân tích các tài liệu thực

nghiệm của tác giả là quá trình tái phân bổ có đóng góp tương đối quan trọng cho năng suất ở các nước đang phát triển và ít hơn ở các nước công nghiệp hóa, từ đó dẫn đến các hàm ý về chính sách khác nhau. Tuy nhiên, những kết luận như vậy đã không có được sự ủng hộ từ việc phân tích dữ liệu qua phương pháp SSA thực hiện bởi tác giả. Trên thực tế, các nước tương đối nghèo có lợi ít nhất cũng như các nền kinh tế tiên tiến từ những nỗ lực đổi mới của doanh nghiệp, ở những nước này thì hiệu quả thay đổi cơ cấu góp phần rất ít vào hiệu suất tổng thể. Tác giả cũng đưa ra những hàm ý chính sách sâu sắc từ kết luận này, trong đó đặc biệt nhấn mạnh sự cần thiết phải phát triển năng lực cho các hoạt động sáng tạo.

Dựa trên số liệu chéo của 38 quốc gia thuộc nhiều châu lục trong giai đoạn 1990 - 2005, McMillan và Rodrik (2011) đã phân chia các nền kinh tế thành 9 ngành để xem xét những đóng góp vào tăng trưởng năng suất của CDCC giữa các ngành và của việc tăng năng suất nội ngành sử dụng SSA. Các tác giả đưa ra bằng chứng cho thấy CDCC từ các ngành có năng suất thấp sang các ngành có năng suất cao hơn là chìa khóa cho sự tăng trưởng, tác động đến gia tăng năng suất có sự khác nhau giữa các khu vực. Đối với khu vực châu Á là tác động tích cực, còn với khu vực châu Phi và Mỹ La Tinh là tác động tiêu cực do lao động không đáp ứng được các yêu cầu chuyên môn.

Cũng tiếp cận từ phương pháp SSA, Chansomphou và Ichihashi (2013) tìm hiểu các hình thái thay đổi cơ cấu, tăng trưởng năng suất lao động và hội tụ ở các nước BRIC. Ban đầu, họ sử dụng SSA để điều tra đóng góp của dịch chuyển nội ngành, các tác động tĩnh và động đối với tăng trưởng năng suất lao động. Sau đó, họ sử dụng các bài kiểm định hội tụ để kiểm tra liệu sẽ có sự hội tụ trong từng lĩnh vực kinh tế ngay cả với các mô hình thay đổi cơ cấu hiện có ở mỗi quốc gia. Kết quả của họ cho thấy sự tăng trưởng năng suất lao động nội ngành chính là nguồn gốc tăng trưởng NSLĐ tổng hợp, trong khi tác động của di chuyển lao động vẫn tồn tại (tác động dịch chuyển) nhưng không đáng kể. Trong số các nước BRIC, họ thấy rằng trong giai đoạn 1980 - 2008, Trung Quốc có tỷ lệ tăng trưởng năng suất lao động cao nhất, theo sau đó là Ấn Độ và Nga, trong khi Braxin có mức tăng trưởng thấp nhất. Tiếp đó, họ sử dụng phân tích tỷ trọng dịch chuyển cho mức độ phân tách ngành. Kết quả cho thấy BRIC có những thay đổi cấu trúc khác nhau. Tuy nhiên, họ quan sát thấy rằng ở Braxin, Nga và Ấn Độ, hầu hết các ngành dịch vụ đều có tăng trưởng năng suất lao động nội ngành cao (tác động dịch chuyển nội bộ) và di chuyển lao động chủ yếu trong lĩnh vực này, trong khi ở Trung Quốc, tăng trưởng tập trung trong các ngành công nghiệp.

Tiếp cận chủ đề này với phương pháp SSA ở Việt Nam, điển hình là nghiên cứu của Nguyễn Thị Tuệ Anh (2007). Tác giả đã sử dụng dữ liệu của 20 ngành cấp 1 trong giai đoạn 1991 - 2006 ở Việt Nam. Kết luận được rút ra là trong nhịp tăng NSLĐ tổng thể của nền kinh tế có phần đóng góp quan trọng của CDCCLĐ. Tác động của CDCC chủ yếu đến từ tác động tĩnh, tức là nhờ di chuyển lao động từ ngành có mức NSLĐ thấp hơn sang ngành có mức NSLĐ cao hơn. Mặc dù trong tổng thể nền kinh tế, tác động động của CDCC là bất lợi cho tăng trưởng NSLĐ nhưng qua phương pháp SSA cho thấy nhiều ngành được hưởng lợi từ cấu phần động và đó cũng là các ngành phát triển năng động. Nghiên cứu gần đây của Giang Thanh Long và cộng sự (2015) lại sử dụng số liệu thống kê của 9 ngành kinh tế chủ yếu trong giai đoạn 2001 - 2012. Kết quả phân tích chi rõ, ở giai đoạn này thì tác động tĩnh của CDCC lao động

có đóng góp tích cực vào tăng trưởng NSLĐ, trong đó các ngành công nghiệp chế biến chế tạo và xây dựng có đóng góp nhiều nhất. Ảnh hưởng tiêu cực từ tác động động do CDCC lao động đến tăng trưởng NSLĐ được tìm thấy trong ngành nông - lâm - thủy sản và ngành tài chính - tín dụng. Những kết luận này cũng được tìm thấy trong nghiên cứu của Vũ Thị Hương và Nguyễn Thị Minh (2016). Phân tích dưới một góc độ khác, Nguyễn Thị Cẩm Vân đã sử dụng “mô hình cơ bản” được đề xuất bởi Sundrum (1990) và được điều chỉnh sau đó bởi Cornwall (1990) dựa trên tiếp cận từ phía cung và phía cầu và nền kinh tế chia thành 3 khu vực: nông nghiệp, công nghiệp, dịch vụ. Giai đoạn nghiên cứu là 1995 - 2014. Theo kết quả của nghiên cứu này thì chỉ có thời kỳ 2000 - 2010 là CDCC đóng vai trò then chốt đối với tăng trưởng NSLĐ tổng thể, ở các thời kỳ còn lại thì tăng trưởng NSLĐ nội bộ các ngành là động lực tạo ra sức bật cho tăng trưởng NSLĐ của nền kinh tế.

Qua tổng quan những nghiên cứu đã thực hiện ở trên thấy rằng, việc sử dụng phương pháp SSA để phân tích đóng góp của CDCCLĐ vào NSLĐ tổng thể được áp dụng khá rộng rãi ở nhiều nền kinh tế khác nhau, trong đó có cả nước phát triển, kém phát triển và đang phát triển, và đã cung cấp các kết quả hỗn hợp. Đối với nền kinh tế Việt Nam thì vấn đề này cũng đã được một số tác giả nghiên cứu. Kết quả thu được phụ thuộc nhiều vào việc lựa chọn phương pháp, phân chia các ngành và giai đoạn nghiên cứu. Trong nghiên cứu này, chúng tôi sẽ sử dụng cách phân chia nền kinh tế thành 3 ngành lớn là công nghiệp, nông nghiệp và dịch vụ, và với một giai đoạn nghiên cứu dài hơn.

3. Phương pháp phân tích chuyển dịch tỷ trọng (Shift - Share Analysis, SSA)

Để đo lường sự đóng góp của sự thay đổi cơ cấu đến tăng trưởng NSLĐ, điều này là rất quan trọng để phân biệt giữa đóng góp của sự thay đổi giữa các ngành và đóng góp của tăng trưởng năng suất trong nội bộ ngành. Trong phân tích tác động của sự thay đổi cấu trúc, một cách tốt nhất nên phân tích những tác động của sự thay đổi cả về vốn và lao động lên năng suất nhân tố tổng hợp, trường hợp này được gọi là “đo lường đầy đủ”. Tuy nhiên, do thiếu dữ liệu, trong nhiều trường hợp, các phân tích tập trung vào sự thay đổi của một yếu tố đầu vào (lao động), trường hợp này được gọi là “đo lường một phần”.

Phương pháp SSA lần đầu tiên được giới thiệu bởi Fabricant (1942), ông ta đã đo nhu cầu lao động trên một đơn vị sản lượng. Kể từ đó, nó đã được áp dụng rộng rãi trong phân tích tăng trưởng kinh tế, mặc dù sự chú ý sau đó đã chuyển sang vấn đề về tăng trưởng năng suất.

Mô hình SSA phân tách tăng trưởng năng suất thành các nguồn khác nhau. Phương pháp này làm nổi bật tác động của sự thay đổi của yếu tố đầu vào từ phía cung. Nội dung của phương pháp SSA như sau:

Giả sử nền kinh tế được chia thành n ngành. Gọi P_p là mức năng suất của nền kinh tế, được xác định bởi tổng giá trị đầu ra (Y_p) trên tổng số lao động (L_p) của nền kinh tế. Như vậy, $P_p = Y_p/L_p$.

P_p , S_i tương ứng là năng suất ngành/khu vực i và tỷ trọng lao động làm việc trong ngành/khu vực i ($i = 1, 2, \dots, n$) thì

$$P_i = \frac{Y_i}{L_i}, S_i = \frac{L_i}{L_P}$$

với Y_i là tổng giá trị đầu ra ngành/khu vực i , L_i là số lao động làm việc trong ngành/ khu vực i .

Giá sử đầu ra của ngành/khu vực không bị ảnh hưởng bởi số lao động di chuyển khỏi ngành/khu vực. Khi đó, mức năng suất của tổng thể nền kinh tế được xác định bởi:

$$P_P = \frac{Y_P}{L_P} = \sum_{i=1}^n \left(\frac{Y_i}{L_i} \right) \left(\frac{L_i}{L_P} \right) = \sum_{i=1}^n P_i S_i \quad (1)$$

Tốc độ tăng năng suất của tổng thể nền kinh tế (gP_P) của năm t so với năm gốc ($t = 0$):

$$gP_P = \frac{P_P^t - P_P^0}{P_P^0}$$

Ta có

$$\Delta P_P^t = P_P^t - P_P^0 = \sum_{i=1}^n P_i^t S_i^t - \sum_{i=1}^n P_i^0 S_i^0 = \sum_{i=1}^n (P_i^t - P_i^0) \cdot S_i^0 + \sum_{i=1}^n (S_i^t - S_i^0) \cdot P_i^t \quad (2)$$

Do đó,

$$gP_P = \frac{\sum_{i=1}^n (P_i^t - P_i^0) \cdot S_i^0}{P_P^0} + \frac{\sum_{i=1}^n (S_i^t - S_i^0) \cdot P_i^t}{P_P^0} \quad (3)$$

Như vậy, tăng trưởng NSLĐ tổng hợp có thể được phân rã thành tăng trưởng năng suất trong nội bộ ngành/ khu vực (thành phần thứ nhất ở bên phải của (3) mà chúng ta gọi là “hiệu ứng nội bộ ngành/ khu vực”) và các hiệu ứng thay đổi trong việc phân bổ lại lao động giữa các ngành/ khu vực (thành phần thứ hai, mà chúng ta gọi là “hiệu ứng chuyển dịch”). Hiệu ứng nội bộ ngành/ khu vực là tích cực khi tăng trưởng năng suất lao động trong ngành/ khu vực i là tích cực và là tiêu cực khi tăng trưởng năng suất lao động trong i là tiêu cực. Đóng góp của hiệu ứng chuyển dịch cũng có thể là tích cực hay tiêu cực, tùy thuộc vào việc một lĩnh vực được mở rộng hoặc thu hẹp lại.

Dựa trên phương pháp của Fabricant, Ark (1995) đã đề xuất tách phần tác động của chuyển dịch cơ cấu thành hai tác động riêng biệt như sau:

Công thức (2) được viết lại:

$$\Delta P_P^t = \sum_{i=1}^n (P_i^t - P_i^0) \cdot S_i^0 + \sum_{i=1}^n (S_i^t - S_i^0) \cdot P_i^0 + \sum_{i=1}^n (S_i^t - S_i^0) \cdot (P_i^t - P_i^0)$$

Và khi đó

$$gP_P = \frac{\sum_{i=1}^n (P_i^t - P_i^0) \cdot S_i^0}{P_P^0} + \frac{\sum_{i=1}^n (S_i^t - S_i^0) \cdot P_i^0}{P_P^0} + \frac{\sum_{i=1}^n (S_i^t - S_i^0) \cdot (P_i^t - P_i^0)}{P_P^0} \quad (4)$$

Thành phần đầu tiên ở vế bên phải của phương trình (4) biểu thị hiệu ứng nội bộ như đã nói ở trên. Thành phần thứ hai là tác động của CDCC do di chuyển lao động từ ngành có mức năng suất thấp sang ngành có mức năng suất cao hơn và ta gọi là tác động chuyển dịch “tĩnh”. Thành phần cuối cùng là tác động bởi sự di chuyển lao động từ ngành có tốc độ tăng NSLĐ thấp hơn sang các ngành có tốc độ tăng năng suất cao hơn, ta gọi đây là tác động chuyển dịch “động”. Như

vậy, so với công thức (3), trong công thức (4) tác động chuyển dịch đã được tách thành hai phần chuyển dịch “tĩnh” và chuyển dịch “động”.

Số liệu cho nghiên cứu gồm các chuỗi tổng giá trị đầu ra, cơ cấu lao động của các ngành, khu vực và của cả nền kinh tế được lấy từ Tổng cục thống kê, tổng giá trị đầu ra tính theo giá so sánh năm 1994.

4. Kết quả thực nghiệm

4.1. Thực trạng CDCC ngành, cơ cấu lao động và năng suất lao động ở Việt Nam

CDCC kinh tế luôn là một nội dung chủ yếu trong đường lối đổi mới và phát triển kinh tế của Việt Nam. Trong chiến lược tổng thể phát triển kinh tế - xã hội Việt Nam đến năm 2020 đã đặt mục tiêu thực hiện chuyển dịch cơ cấu kinh tế, cơ cấu lao động, quy mô đô thị theo hướng công nghiệp hóa, hiện đại hóa; tăng tỷ trọng công nghiệp, xây dựng và dịch vụ, giảm tương đối tỷ trọng nông, lâm, thủy sản trong cơ cấu kinh tế. Qua bảng 1 ta thấy CDCC kinh tế Việt Nam trong giai đoạn 1986 - 2016 đang đi đúng hướng. Với xuất phát điểm là một nước nông nghiệp, nên trong giai đầu thì tỷ trọng trong GDP của khu vực I (Nông - Lâm - Thủy sản) luôn chiếm tỷ lệ cao. Tuy nhiên, tỷ trọng của khu vực này có xu hướng giảm dần từ 38,06% năm 1986 xuống còn 16,32% năm 2016. Đối với hai khu vực còn lại thì tỷ trọng trong GDP tăng dần qua các năm. Khu vực II (Công nghiệp - Xây dựng) tăng từ 28,88% năm 1986 lên 32,72% năm 2016. Khu vực III (Dịch vụ) tăng từ 33,06% năm 1986 lên 40,92% năm 2016.

Bảng 1. Cơ cấu GDP, cơ cấu lao động theo ngành và NSLĐ Việt Nam

Năm	Cơ cấu GDP (%)			Cơ cấu lao động (%)			NSLĐ (triệu đồng) Giá so sánh 1994
	Nông, lâm, thủy sản	Công nghiệp, xây dựng	Dịch vụ	Nông, lâm, thủy sản	Công nghiệp, xây dựng	Dịch vụ	
1986	38,06	28,88	33,06	73,88	13,87	12,25	3,99
1990	38,74	22,67	38,59	73,02	11,24	15,74	4,49
1995	27,18	28,76	44,06	71,25	11,37	17,38	5,92
2000	24,53	36,73	38,74	62,20	13,00	24,80	7,38
2005	19,30	38,13	42,57	55,09	17,59	27,32	9,19
2010	18,38	32,13	36,94	49,50	20,95	29,55	11,25
2011	19,57	32,24	36,73	48,39	21,29	30,33	11,61
2012	19,22	33,56	37,27	47,37	21,19	31,44	11,94
2013	17,96	33,19	38,74	46,81	21,18	32,00	12,37
2014	17,70	33,21	39,04	46,60	21,40	32,00	12,97
2015	17,00	33,25	39,73	44,30	22,90	32,80	13,82
2016	16,32	32,72	40,92	41,90	24,70	33,40	14,55

Nguồn: Tổng cục Thống kê và tính toán của nhóm tác giả

Ghi chú: Bắt đầu từ năm 2010 trong cơ cấu GDP có tính đến thuế sản phẩm trừ trợ cấp sản phẩm.

Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội giai đoạn 2001 - 2010 và 2011 - 2020 đều hướng đến mục tiêu chuyển dịch cơ cấu ngành là tăng tỷ trọng công nghiệp và dịch vụ, nông nghiệp có bước phát triển theo hướng hiện đại, hiệu quả, bền vững. Định hướng này đã tác động đến việc chuyển dịch cơ cấu lao động ngành trong giai đoạn này theo hướng giảm tỷ trọng trong khu vực nông nghiệp và tăng ở khu vực công nghiệp và dịch vụ. Khu vực nông nghiệp chiếm tỷ trọng khá cao ở năm đầu của giai đoạn với 73,88%, đến năm 2016 giảm chỉ còn 41,9%. Khu vực phi nông nghiệp, tỷ trọng lao động tăng liên tục qua các năm từ 26,12% năm 1986 lên 58,1% năm 2016. Năng suất lao động khu vực nông nghiệp rất thấp so với khu vực công nghiệp và dịch vụ cũng là nguyên nhân của quá trình dịch chuyển lao động này. Sự di chuyển lao động là một yếu tố tác động đến chuyển dịch cơ cấu và làm thay đổi năng suất lao động tổng thể nền kinh tế.

NSLĐ của Việt Nam luôn tăng liên tục qua các năm trong giai đoạn xem xét. Tuy nhiên, mức tăng còn khá chậm, nếu tính theo giá so sánh năm 1994 thì sau hơn 30 năm NSLĐ chỉ tăng được khoảng 3,6 lần, từ 3,99 triệu đồng năm 1986 lên 14,55 triệu năm 2016. Mức tăng NSLĐ thường thấp hơn mức tăng trưởng GDP, đây là điều đáng lo ngại bởi nếu không có những điều chỉnh kịp thời thì tốc độ tăng chậm của NSLĐ sẽ kìm hãm tăng trưởng GDP.

4.2. Đóng góp của CDCC vào tăng trưởng NSLĐ ở Việt Nam

4.2.1. Phương pháp SSA tổng quát

Bảng 2 là kết quả đo lường đóng góp của chuyển dịch cơ cấu ngành vào tăng trưởng năng suất lao động tổng thể được tính trung bình theo giai đoạn kế hoạch 5 năm. Chi tiết từng năm xem trong bảng phụ lục 1.

Bảng 2. Đóng góp trung bình của CDCC vào tăng trưởng NSLĐ tổng thể

Giai đoạn	Tốc độ tăng NSLĐ trung bình (Điểm phần trăm)	Đóng góp của các yếu tố		Tỷ phần đóng góp của các yếu tố (%)	
		Tăng trưởng NS của ngành	CDCC	Tăng trưởng NS của ngành	CDCC
1987 - 1990	3,02	2,39	0,63	79,23	20,77
1991 - 1995	5,71	4,96	0,75	86,82	13,18
1996 - 2000	4,53	1,61	2,92	35,60	64,40
2001 - 2005	4,48	1,91	2,57	42,59	57,41
2006 - 2010	4,13	2,57	1,56	62,22	37,78
2011 - 2016	4,39	3,12	1,28	70,95	29,05

Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả

Trong giai đoạn 4 năm đầu (1987 - 1990) có đến 3 năm phần đóng góp của CDCC mang dấu âm đã thể hiện tác động tiêu cực của di chuyển lao động giữa các ngành, sự phân bổ lại lao động đã làm giảm tốc độ tăng năng suất chung. Ngoại trừ năm 1998 phần đóng góp này là dương

với 4,79 điểm phần trăm và chiếm đến 90% tỷ phần đóng góp chung. Tính trung bình cho cả giai đoạn thì sự đóng góp của CDCC vào tăng trưởng năng suất là tích cực.

Ở các năm còn lại từ 1991 đến 2016 thì phần đóng góp của CDCC đều mang dấu dương chứng tỏ CDCC đã có những đóng góp tích cực vào tăng trưởng NSLĐ của tổng thể, đóng góp cao nhất là giai đoạn 1996 - 2000 với tỷ phần đóng góp chiếm 64,4% và tiếp đến là giai đoạn 2001 - 2015 với 57,41%. Tỷ phần đóng góp cao của CDCC ở hai giai đoạn này là bằng chứng cho kết quả của các chính sách điều chỉnh cơ cấu, các chính sách này đã tạo ra sự di chuyển lao động giữa các ngành kinh tế. Quá trình này không chỉ tác động tới tăng trưởng NSLĐ nội ngành, mà còn đóng góp trực tiếp vào NSLĐ tổng thể thông qua cấu phần CDCC. Ngoài ra, sự đóng góp đáng kể của CDCC vào tăng trưởng NSLĐ ở hai giai đoạn này cũng chứng tỏ đây là những giai đoạn mà chính sách ngành đã được điều chỉnh mạnh mẽ và phát huy được hiệu quả của sự điều chỉnh.

Tuy nhiên, sau giai đoạn đỉnh điểm thì đóng góp trung bình của CDCC có xu hướng giảm dần ở các giai đoạn tiếp theo. Trong 6 giai đoạn xem xét ta thấy có đến 4 giai đoạn thể hiện phần đóng góp của tăng trưởng NSLĐ bản thân các ngành vẫn chiếm phần lớn và là động lực của tăng trưởng năng suất.

4.2.2. Phân tích theo tác động chuyển dịch tĩnh và chuyển dịch động

Để xem xét chính xác hơn tác động của CDCC, chúng ta cần phân biệt rõ hai trường hợp: thứ nhất là chuyển dịch lao động từ ngành có tốc độ tăng năng suất thấp sang ngành có năng suất cao hơn; thứ hai là chuyển dịch lao động từ ngành có mức năng suất thấp sang ngành có tốc độ tăng trưởng năng suất cao hơn. Cả hai trường hợp này đều có thể đồng thời xảy ra nên có khả năng dẫn đến trường hợp các tác động tích cực và tác động tiêu cực triệt tiêu lẫn nhau. Nếu như vậy, phần tác động của CDCC trong công thức (3) có thể bằng 0. Khi đó, ta sẽ lầm tưởng rằng các nguồn lực di chuyển từ ngành này sang ngành khác không có tác động tới tăng trưởng năng suất. Phương pháp bóc tách theo công thức (4) sẽ khắc phục được nhược điểm này.

Kết quả bóc tách các thành phần đóng góp trung bình vào tốc độ tăng trưởng NSLĐ tổng thể được thể hiện trong bảng 3. Đóng góp cụ thể theo từng năm có thể xem trong bảng phụ lục 2.

Bảng 3. Đóng góp trung bình của CDCC vào tăng trưởng NSLĐ tổng thể theo phương pháp của Bark van Ark

Năm	Tốc độ tăng NSLĐ trung bình (Điểm phần trăm)	Đóng góp của các yếu tố			
		Tăng trưởng NS của ngành	CDCC		
			Tổng	Tác động tĩnh	Tác động động
1987 - 1990	3,02	2,39	0,63	1,28	-0,65
1991 - 1995	5,71	4,96	0,75	0,69	0,06
1996 - 2000	4,53	1,61	2,92	3,44	-0,52
2001 - 2005	4,48	1,91	2,57	2,59	-0,02
2006 - 2010	4,13	2,57	1,56	1,63	-0,07
2011 - 2016	4,39	3,12	1,28	1,31	-0,03

Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả

Qua bảng 3 ta thấy chỉ có giai đoạn 1991 - 1995 là CDCC động có đóng góp tích cực vào tăng trưởng NSLĐ. Các giai đoạn còn lại thì CDCC động đều làm giảm đóng góp vào tăng trưởng NSLĐ, nhưng mức giảm hầu như là rất nhỏ, không đáng kể. CDCC tĩnh có đóng góp tích cực vào tăng trưởng NSLĐ ở tất cả các giai đoạn. Điều này chứng tỏ đóng góp của CDCC vào tăng trưởng NSLĐ phần lớn là do tác động của di chuyển lao động từ các ngành có năng suất thấp sang các ngành có năng suất cao hơn. Việc tác động động mang dấu âm theo như lý giải của Nguyễn Thị Tuệ Anh (2007) là lao động trong các ngành có NSLĐ tăng nhanh di chuyển sang ngành khác. Trường hợp này thường xảy ra do các cú sốc đến đột ngột từ bên trong hoặc bên ngoài ngành. Mặt khác, phần tác động động mang dấu âm không hẳn là không có ngành năng động, mà có thể có nhưng rất ít nên làm cho đóng góp thuần là âm. Thực tế cho thấy có những ngành có NSLĐ tăng nhanh nhưng không hẳn đã tăng số lao động về tương đối, mặc dù có thể tăng về tuyệt đối. Chính điều này đã tạo ra những hiệu ứng ngược hay những tác động tiêu cực làm giảm tăng trưởng NSLĐ tổng thể.

5. Kết luận

Việt Nam đang trong quá trình CDCC theo hướng công nghiệp hóa, quá trình chuyển dịch này gắn liền với việc phân bổ lại nguồn lực giữa các ngành, do vậy ngoài việc làm thay đổi cơ cấu ngành thì nó có thể đóng góp vào tăng trưởng NSLĐ. Trong giai đoạn 1986 - 2016 mặc dù NSLĐ Việt Nam tăng liên tục nhưng mức tăng vẫn còn rất hạn chế. Trong mức tăng trưởng của NSLĐ luôn có đóng góp của việc CDCC lao động giữa các ngành, đóng góp này phần nhiều là tích cực và có những giai đoạn chiếm một tỷ trọng khá lớn. Phân tích theo tác động chuyển dịch “tĩnh” và “động” đã cung cấp cái nhìn rõ nét hơn về đóng góp của CDCC đối với tăng trưởng NSLĐ. Qua đó, đóng góp của chuyển dịch “tĩnh”, di chuyển lao động từ ngành có năng suất thấp sang ngành có năng suất cao hơn, là tích cực trong tất cả các giai đoạn. Còn chuyển dịch “động”, di chuyển lao động từ ngành có tốc độ tăng NSLĐ thấp hơn sang ngành có tốc độ tăng NSLĐ nhanh hơn, hầu hết là làm giảm đóng góp của CDCC. Điều này cho thấy rằng việc gia tăng NSLĐ tổng thể mới chỉ hưởng lợi từ việc dịch chuyển giữa các ngành có giá trị gia tăng thấp sang các ngành có giá trị gia tăng cao, CDCCLĐ từ nông nghiệp sang công nghiệp, dịch vụ. CDCCLĐ mới chỉ theo chiều rộng, chiều ngang chứ chưa theo chiều sâu. Sở dĩ như vậy, một phần bởi lao động của Việt Nam phần lớn chưa đáp ứng được yêu cầu ở các ngành gia tăng giá trị sáng tạo, đòi hỏi hàm lượng chất xám, công nghệ cao,...

Trong quá trình CDCC ngành theo hướng công nghiệp hóa, chúng ta cần phải dựa trên lợi thế, tiềm năng phát triển các ngành. Song hành với đó phải là quá trình tăng trưởng và phát triển bền vững, trong đó cần lưu ý đến những đóng góp của CDCC đối với tăng trưởng NSLĐ tổng thể. Việc phân bổ các nguồn lực cần phải đạt được hiệu quả cao hơn, cần hướng đến các ngành năng động tức là những ngành sẽ tăng đồng thời NSLĐ và tỷ trọng trong ngành. Thực hiện tốt điều này sẽ góp phần làm tăng mức đóng góp của CDCC vào tăng trưởng NSLĐ. Bên cạnh đó, để phát huy vai trò của chuyển dịch “động” thì chúng ta cần có chính sách đào tạo và nâng cao tri thức, kỹ năng cho người lao động nhằm đáp ứng nhu cầu cho những ngành có mức tăng trưởng NSLĐ cao. Mặt khác, cần có chính sách khuyến khích đổi mới, sáng tạo về cải tiến kỹ thuật trong sản xuất, áp dụng công nghệ để nâng cao NSLĐ trong các ngành.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ark, B.V., *Sectoral growth accounting and structural change in Postwar Europe*, Research Mem. GD-23, Groningen Growth and Development Center, University of Groningen, (1995).
2. Chansomphou, V. and Ichihashi, M., *Structural change, labor productivity growth, and convergence of BRIC countries*, *Development Discussion Policy Paper*, International Development and Cooperation (IDEC), Vol. 3, No. 5, (2013).
3. Fabricant, S., *Employment in Manufacturing 1899 - 1993*. NEBR: New York, (1942).
4. Freeman, C. and L. Soete, *Fast structural change and slow productivity change: some paradoxes in the economics of information technology*, *Structural Change and Economic Dynamics*, 1(2), 225-242, (1990).
5. Giang Thanh Long và cộng sự, *Tác động của biến đổi cơ cấu tuổi dân số đến tăng trưởng kinh tế Việt Nam và các đề xuất chính sách*, Viện chiến lược phát triển (MPI) và UNFPA, (2015).
6. Isaksson, A., *Structural Change and Productivity Growth: A Review with Implications for Developing Countries*, *WP Research and Statistics Branch, UNIDO*, (2009).
7. Jones BF, Olken BA, *The anatomy of start-stop growth*. *The Review of Economics and Statistics*, August 2008, 90 (3), 582–587, (2008).
8. McMillan, M. and Rodrik, D., *Globalization, structural change and productivity growth*, in Bachetta, M. and Jansen, M. (eds) *Making Globalization Socially Sustainable*, ILO and WTO, Geneva, 49-84, (2011).
9. Nguyễn Thị Cẩm Vân, *Các mô hình phân tích sự chuyển dịch cơ cấu kinh tế trong quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước*, Luận án Tiến sĩ kinh tế, Trường Đại học Kinh tế Quốc Dân, Hà Nội, (2015).
10. Nguyễn Thị Tuệ Anh, *Đánh giá đóng góp của các ngành kinh tế và chuyển dịch cơ cấu ngành đến tăng trưởng năng suất lao động ở Việt Nam*, Đề tài NCKH cấp Bộ năm 2007, Viện Nghiên cứu quản lý kinh tế Trung ương, Bộ Kế hoạch và Đầu tư, (2007).
11. Singh, L., *Technological progress, structural change and productivity growth in the manufacturing sector of South Korea*, *World Review of Science, Technology and Sustainable Development*, 1(1), 37-49, (2004).
12. Timmer, M.P. and Szirmai, A., *Productivity growth in Asian manufacturing: the structural bonus hypothesis examined*, *Structural Change and Economic Dynamics*, 11, 371-392, (2000).
13. Verspagen, B., *Growth and Structural Change: Trends, Patterns and Policy Options*, ECIS Working Paper, Eindhoven, The Netherlands, (2000).
14. Vũ Thị Hương, Nguyễn Thị Minh, *Tác động của chuyển dịch cơ cấu lao động đến tăng trưởng năng suất tại Việt Nam*, *Tạp chí Khoa học & Công nghệ Việt Nam*, số 5(2), 14-22, (2016).

PHỤ LỤC

Phụ lục 1. Đóng góp theo từng năm của CDCC vào tăng trưởng NSLĐ tổng thể

Năm	Tốc độ tăng NSLĐ (Điểm phần trăm)	Đóng góp của các yếu tố		Tỷ phần đóng góp của các yếu tố (%)	
		Tăng trưởng NS của ngành	CDCC	Tăng trưởng NS của ngành	CDCC
1987	1,52	1,70	-0,18	111,55	-11,55
1988	2,52	4,10	-1,58	162,89	-62,89
1989	5,32	0,53	4,79	10,00	90,00
1990	2,71	3,23	-0,52	119,25	-19,25
1991	3,28	2,73	0,54	83,38	16,62
1992	6,15	5,55	0,61	90,13	9,87
1993	5,60	4,86	0,74	86,76	13,24
1994	6,39	5,52	0,88	86,30	13,70
1995	7,13	6,14	0,99	86,08	13,92
1996	6,98	5,80	1,18	83,13	16,87
1997	5,86	4,62	1,24	78,91	21,09
1998	3,54	2,31	1,23	65,19	34,81
1999	1,41	0,16	1,25	11,19	88,81
2000	4,85	-4,83	9,68	-99,58	199,58
2001	3,80	-0,13	3,93	-3,49	103,49
2002	4,09	1,16	2,93	28,45	71,55
2003	4,34	1,53	2,81	35,27	64,73
2004	4,74	2,92	1,83	61,46	38,54
2005	5,41	4,06	1,35	75,01	24,99
2006	5,26	3,89	1,37	73,97	26,03
2007	5,51	3,43	2,08	62,27	37,73
2008	3,44	2,55	0,89	74,17	25,83
2009	2,49	1,34	1,15	53,75	46,25
2010	3,94	1,63	2,31	41,39	58,61
2011	3,22	2,11	1,11	65,65	34,35
2012	2,84	2,03	0,81	71,55	28,45
2013	3,61	3,12	0,49	86,41	13,59
2014	4,90	4,62	0,28	94,23	5,77
2015	6,49	3,94	2,55	60,75	39,25
2016	5,29	2,87	2,42	54,26	45,74

Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả

Phụ lục 2. Đóng góp theo từng năm của CDCC vào tăng trưởng NSLĐ tổng thể theo phương pháp của Bark van Ark

Năm	Tốc độ tăng NSLĐ (Điểm phần trăm)	Đóng góp của các yếu tố			
		Tăng trưởng NS của ngành	CDCC		
			Tổng	Tác động “tĩnh”	Tác động “động”
1987	1,52	1,70	-0,18	-0,19	0,01
1988	2,52	4,10	-1,58	-0,62	-0,96
1989	5,32	0,53	4,79	5,46	-0,67
1990	2,71	3,23	-0,52	0,46	-0,98
1991	3,28	2,73	0,54	0,60	-0,06
1992	6,15	5,55	0,61	0,50	0,11
1993	5,60	4,86	0,74	0,65	0,09
1994	6,39	5,52	0,88	0,78	0,10
1995	7,13	6,14	0,99	0,94	0,05
1996	6,98	5,80	1,18	1,15	0,02
1997	5,86	4,62	1,24	1,16	0,07
1998	3,54	2,31	1,23	1,23	0,00
1999	1,41	0,16	1,25	1,33	-0,08
2000	4,85	-4,83	9,68	12,31	-2,63
2001	3,80	-0,13	3,93	4,09	-0,15
2002	4,09	1,16	2,93	2,99	-0,06
2003	4,34	1,53	2,81	2,91	-0,10
2004	4,74	2,92	1,83	1,78	0,05
2005	5,41	4,06	1,35	1,17	0,19
2006	5,26	3,89	1,37	1,32	0,05
2007	5,51	3,43	2,08	2,07	0,01
2008	3,44	2,55	0,89	0,93	-0,04
2009	2,49	1,34	1,15	1,14	0,01
2010	3,94	1,63	2,31	2,67	-0,36
2011	3,22	2,11	1,11	1,16	-0,05
2012	2,84	2,03	0,81	0,83	-0,03
2013	3,61	3,12	0,49	0,45	0,04
2014	4,90	4,62	0,28	0,27	0,01
2015	6,49	3,94	2,55	2,58	-0,04
2016	5,29	2,87	2,42	2,56	-0,14

Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả

Phương pháp nghiên cứu chi tiết là cần thiết để thấy rõ sự tách biệt của mỗi phần đóng góp

THAY ĐỔI CƠ CẤU VÀ TĂNG TRƯỞNG KINH TẾ Ở VIỆT NAM

HỒ XUÂN VIÊN*, HUỶNH THỊ VÂN ANH, ĐINH THÙY PHƯƠNG

Sinh viên Khoa Kinh tế và Kế toán, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Trong phát triển kinh tế, tăng trưởng kinh tế tổng hợp có kèm theo sự chuyển dịch cơ cấu trong ba ngành chính của nền kinh tế. Tuy nhiên, câu hỏi liệu tăng trưởng kinh tế gây ra sự thay đổi cơ cấu hay thay đổi trong cơ cấu kinh tế gây ra tăng trưởng chung là vẫn còn có những ý kiến trái ngược nhau. Để làm sáng tỏ thêm về câu hỏi này, bài viết sử dụng kiểm định quan hệ nhân quả Granger thông qua mô hình VAR với các biến tăng trưởng kinh tế và tốc độ thay đổi cơ cấu ngành ở Việt Nam trong giai đoạn 1987 - 2016. Mặc dù tốc độ thay đổi cơ cấu được tính bằng các cách khác nhau nhưng các kết quả thu được là đồng nhất. Đó là chỉ tồn tại quan hệ nhân quả từ tăng trưởng đến thay đổi cơ cấu kinh tế.

Từ khóa: Tăng trưởng, thay đổi cơ cấu, mô hình VAR.

ABSTRACT

Structure Transformation and Economic Growth in Vietnam

In economic development, the economic growth accompanies the structure transformation in the three main economic sectors. However, whether the economic growth causes structure transformation or the change in the economic structure leads to the overall growth is still contradictory. Through the VAR model with the variables of economic growth and rate of structural change in Vietnam in the period 1987 - 2016, the article uses the Granger causality test to further clarify the above question. Although the rate of structural change is calculated in different ways, the results are consistent in terms of the causal relationship between growth and economic structure change.

Keywords: Growth, structural change, VAR model.

1. Giới thiệu

Phát triển kinh tế liên quan đến việc dịch chuyển các nguồn lực từ các khu vực năng suất thấp đến các khu vực năng suất cao, điều này hàm ý rằng phát triển kinh tế là một quá trình chuyển dịch cơ cấu. Chuyển dịch cơ cấu cũng gắn liền với các hình thức thay đổi khác như chuyển đổi xã hội và chính trị dưới hình thức thay đổi thể chế, dân số và di cư lao động từ nông thôn ra thành thị... Một cách tổng quát nó liên quan đến cải tiến công nghệ và sự đổi mới, thể chế, phát triển nguồn nhân lực và tất cả những thay đổi dẫn đến tăng mức năng suất trong các hoạt động kinh tế. Trong vài thập kỷ qua, nhiều nước đã có thể đạt được tăng trưởng và phát triển kinh tế bền vững thông qua chuyển đổi cơ cấu nền kinh tế.

Phân tích mối quan hệ giữa tăng trưởng và những thay đổi trong cấu trúc kinh tế có thể được bắt nguồn từ thời cổ đại (Lucas, 1988). Các phân tích hiện đại về thay đổi cơ cấu bắt đầu với

*Email: hoxuanvien96@gmail.com

Ngày nhận bài: 15/3/2018; Ngày nhận đăng: 10/6/2018

Fisher (1935) và Clark (1940), họ đã đề xuất phân chia các hoạt động kinh tế thành các lĩnh vực cấp 1, cấp 2 và cấp 3 phục vụ cho các phân tích cấu trúc định lượng. Hơn nữa, Kuznets (1971) đề xuất phân loại tương tự khi chia nền kinh tế thành các ngành nông nghiệp, công nghiệp và dịch vụ, ông lập luận rằng phát triển kinh tế dài hạn đi cùng với sự thay đổi về phân bổ nguồn lực (đặc biệt là lao động) từ khu vực sơ cấp (nông nghiệp) sang khu vực thứ cấp (công nghiệp) và sau đó là ngành cấp ba (dịch vụ).

Thay đổi cơ cấu là một hiện tượng phức tạp, đan xen. Cần nhấn mạnh rằng bất kỳ sự gián đoạn nào trong quá trình chuyển đổi cơ cấu có thể có những hậu quả sâu xa đối với sự tăng trưởng và phát triển kinh tế bền vững và giảm nghèo. Lý thuyết này đã được hỗ trợ bởi hàng loạt các nghiên cứu thực nghiệm về các nền kinh tế phát triển và mới công nghiệp hóa, cho thấy sự suy giảm dần tỷ trọng lao động trong khu vực nông nghiệp, sự gia tăng nhanh chóng và cao điểm về tỷ lệ lao động trong khu vực sản xuất và sự gia tăng nhất quán tỷ lệ lao động trong dịch vụ, phản ánh sự chuyển đổi từ giai đoạn nông nghiệp sang giai đoạn hậu công nghiệp.

Mặc dù mối quan hệ giữa thay đổi cơ cấu và tăng trưởng kinh tế đã được hình thành ở các nền kinh tế phát triển, nhưng nó còn hạn chế ở hầu hết các nước đang phát triển với các cơ cấu về công nghệ, nhân khẩu học và chính trị khác nhau tạo thành một môi trường khác cho chuyển đổi cơ cấu. Nhiều nước đang phát triển đang có sự tăng trưởng về dân số và nguồn cung lao động cao hơn khả năng hấp thụ của khu vực sản xuất. Do đó, lao động dư thừa được giải phóng khỏi khu vực nông nghiệp có thể không được hấp thụ trực tiếp vào khu vực sản xuất, điều này có thể gây ra những vấn đề về thất nghiệp, bất bình đẳng và nghèo đói.

Câu hỏi liệu tăng trưởng kinh tế gây ra sự thay đổi cơ cấu hay những thay đổi trong cơ cấu kinh tế gây ra tăng trưởng tổng thể vẫn là vấn đề thực nghiệm. Để làm sáng tỏ thêm về câu hỏi này, bài viết xem xét một kiểm định quan hệ nhân quả Granger dựa trên ước lượng mô hình VAR.

Bài viết này được cấu trúc như sau. Sau phần 1 giới thiệu về nghiên cứu, phần 2 cung cấp một cái nhìn tổng quan về các tài liệu thực nghiệm cho mối quan hệ thay đổi cơ cấu và tăng trưởng kinh tế. Phần 3 trình bày ngắn gọn về phương pháp nghiên cứu. Những kết quả thực nghiệm thu được và một số bàn luận sẽ trình bày trong phần 4. Và phần 5 kết thúc với một số kết luận và khuyến nghị.

2. Tổng quan nghiên cứu

Mối quan hệ giữa thay đổi cơ cấu và tăng trưởng kinh tế đã được nhiều nhà kinh tế quan tâm nghiên cứu. Các kết quả thu được là hỗn hợp, phụ thuộc vào phạm vi về không gian và phương pháp nghiên cứu cũng như các chỉ số để đo lường sự thay đổi cơ cấu.

Theo chiều hướng thứ nhất, tăng trưởng kinh tế ảnh hưởng đến thay đổi cơ cấu. Meckl (2002) đo lường thay đổi cơ cấu trong cả lao động và giá trị gia tăng thực, kết quả khẳng định rằng “điều chỉnh cơ cấu chỉ là một sản phẩm phụ của sự tăng trưởng kinh tế mà không có sự phản hồi lên quá trình phát triển của chính nó”. Tăng trưởng kinh tế tổng hợp thúc đẩy thay đổi cơ cấu, nhưng sự thay đổi cơ cấu không gây ra sự tăng trưởng kinh tế tổng hợp. Tiếp cận từ các mô hình lý thuyết với chủ đề về sự thay đổi cơ cấu và tăng trưởng kinh tế, Pelka (2005) rút ra kết luận rằng chỉ có “quá trình tăng trưởng thúc đẩy sự thay đổi cơ cấu”. Một nghiên cứu thực nghiệm gần đây của Dietrich (2012), ông sử dụng kiểm định quan hệ nhân quả Granger dựa trên dữ liệu bảng của

bảy quốc gia OECD trong giai đoạn từ 1960 - 2004. Kết quả thực nghiệm cho thấy giữa các quốc gia này không có sự đồng nhất, nhưng sự khác biệt trong kết quả đến từ thay đổi cơ cấu được đo lường trong điều kiện lao động hoặc giá trị gia tăng thực. Về hướng nhân quả từ sự tăng trưởng kinh tế đến thay đổi cơ cấu, kết quả cho thấy tăng trưởng kinh tế làm chậm lại thay đổi cơ cấu trong thời gian rất ngắn nhưng đẩy nhanh hiệu quả trong thời gian dài. Ở đây các biến đo lường sự thay đổi cơ cấu là quyết định cho sự suy luận của một tác động tổng hợp.

Theo chiều hướng ngược lại, thay đổi trong cơ cấu của nền kinh tế ảnh hưởng đến tăng trưởng kinh tế tổng hợp do mức tăng năng suất theo từng ngành khác nhau. Ảnh hưởng này có thể là tích cực hoặc tiêu cực. Trong nghiên cứu của mình, Baumol (1967) đã cho thấy những tác động phản hồi tiêu cực đến tăng trưởng kinh tế xảy ra trong quá trình chuyển dịch đến khu vực ba của nền kinh tế. Một vài nghiên cứu khác cũng khẳng định quan điểm này như Baumol và cộng sự (1985) hay Nordhaus (2008). Như một hệ quả của tiến bộ công nghệ trong mỗi lĩnh vực, lực lượng lao động trong khu vực này có thể chuyển sang khu vực khác. Do cầu tăng lên trong khu vực trì trệ không thể được đáp ứng thông qua tiến bộ công nghệ, đầu vào lao động cao hơn là cần thiết. Phù hợp với lập luận này, đẩy mạnh chuyển dịch cơ cấu (đo lường bằng cả tỷ trọng lao động và tỷ trọng giá trị gia tăng thực) sẽ làm chậm lại tốc độ tăng trưởng kinh tế tổng hợp trong quá trình chuyển dịch đến khu vực ba của nền kinh tế.

Cortuk và Singh (2010) xem xét mối liên hệ giữa tăng trưởng kinh tế và sự thay đổi cơ cấu (được đo lường bằng chỉ số giá trị tuyệt đối NAV và chỉ số Lilien điều chỉnh MLI) ở Ấn Độ thời kỳ 1951 - 2007. Kết quả thu được khi sử dụng kiểm định nhân quả Granger từ mô hình VAR là không tìm thấy có mối liên hệ đáng kể giữa tăng trưởng và thay đổi cơ cấu trong giai đoạn này. Tuy nhiên, khi xem xét đến sự phá vỡ cấu trúc ở năm 1988, các tác giả lại tìm thấy chiều nhân quả Granger từ sự thay đổi cơ cấu đến tăng trưởng cho giai đoạn 1988 - 2007 và xác định một tác động tích cực đáng kể từ sự thay đổi cơ cấu đến tăng trưởng. Trong giai đoạn 1951 - 1988 thì không tồn tại mối quan hệ như vậy. Các kết quả trên là đồng nhất giữa hai cách tính chỉ số chuyển dịch cơ cấu.

Trong nghiên cứu của Dietrich (2012) đã nêu ở trên, đối với một số quốc gia, tác giả cũng tìm thấy bằng chứng thực nghiệm cho hướng nhân quả từ sự thay đổi cơ cấu đến tăng trưởng kinh tế, sự thay đổi cơ cấu tác động tích cực, hoặc ít nhất là một tác động không âm đến tăng trưởng kinh tế. Kết quả này phù hợp cả khi sự thay đổi cơ cấu đo lường qua lao động cũng như giá trị tăng thêm thực.

Khác với hai nhóm trên, nhóm thứ ba đã đưa ra các bằng chứng về tác động qua lại lẫn nhau giữa tăng trưởng và thay đổi cơ cấu kinh tế. Echevarria (1997) xem xét các mối quan hệ giữa cơ cấu ngành của một nền kinh tế và tăng trưởng kinh tế tổng hợp. Tác giả tìm thấy một mối quan hệ giữa tốc độ tăng trưởng GDP bình quân đầu người và các thành phần của ngành. Theo quan điểm của tác giả, các thành phần của ngành đóng một vai trò quan trọng trong tốc độ tăng trưởng GDP. Stamer (1998) điều tra các mối tương quan giữa các khoản trợ cấp, thay đổi cơ cấu và tăng trưởng kinh tế cho Tây Đức trước đây, với dữ liệu phân tách đến 41 ngành công nghiệp giai đoạn 1970 - 1993 bằng cách sử dụng các chỉ số Lilien điều chỉnh (MLI). Áp dụng phân tích nhân quả Granger, ông tìm thấy bằng chứng mạnh mẽ rằng tăng trưởng có ảnh hưởng đến sự thay đổi cơ cấu cũng như ngược lại nhưng tìm thấy bằng chứng mạnh mẽ hơn với trường hợp thay đổi cấu

trúc phụ thuộc vào tăng trưởng kinh tế tổng hợp. Với sự trợ giúp của hàm phản ứng, ông nhận xét rằng tăng trưởng thúc đẩy thay đổi cơ cấu và thay đổi cơ cấu lại làm chậm tăng trưởng. Aiginger (2001) khảo sát những mối liên hệ giữa động học kinh tế và thay đổi cơ cấu trong sản xuất bằng cách sử dụng chỉ tiêu giá trị tuyệt đối (NAV) là một chỉ số cho sự thay đổi cơ cấu. Ông sử dụng một mức độ phân tách của một trong 23 lĩnh vực (2 chữ số NACE) hoặc 99 ngành công nghiệp (3 chữ số NACE) dựa trên dữ liệu 1985 - 1998 cho 14 quốc gia châu Âu, Hoa Kỳ và Nhật Bản. Một kiểm định tương quan với độ trễ thời gian đơn giản chỉ ra rằng sự thay đổi cấu trúc có tác động sâu sắc hơn đến tăng trưởng so với trường hợp ngược lại. Ansari (1992) thực nghiệm điều tra những tác động tăng trưởng của sự thay đổi cấu trúc sử dụng dữ liệu của Canada 1961 - 1988. Sự phát triển của tỷ trọng ngành và tỷ lệ tăng trưởng khu vực được sử dụng như các chỉ số thay đổi cơ cấu. Dựa trên nghiên cứu của mình, các tác giả cho thấy những tác động tiêu cực của tăng trưởng phi công nghiệp hóa.

Ở Việt Nam, một số nghiên cứu về vấn đề này cũng đã được thực hiện. Với giả định chuyển dịch cơ cấu tác động đến tăng trưởng kinh tế, Nguyễn Thị Minh (2009) ước lượng mô hình dữ liệu mảng và cho kết quả tỷ trọng các ngành có tác động đến tăng trưởng, trong đó tỷ trọng của công nghiệp và dịch vụ tác động lớn hơn so với nông nghiệp. Việc chuyển dịch cơ cấu ngành là rất cần thiết nhằm thúc đẩy tăng trưởng kinh tế. Cũng với giả định như vậy, Đinh Phi Hồ và cộng sự (2013) thông qua ước lượng các mô hình hồi quy đơn đã khẳng định chuyển dịch cơ cấu ngành tác động tích cực đến tăng trưởng năng suất lao động và trình độ phát triển ở tỉnh Bến Tre. Nguyễn Quốc Tế và cộng sự (2015) xem xét mối quan hệ giữa chuyển dịch cơ cấu kinh tế ngành và tăng trưởng việc làm ở Việt Nam. Thông qua kiểm định nhân quả Granger, các tác giả đi đến kết luận có quan hệ nhân quả một chiều từ chuyển dịch cơ cấu đến tăng trưởng việc làm. Việc sử dụng các mô hình kinh tế lượng với việc áp đặt chuyển dịch cơ cấu kinh tế làm biến ngoại sinh như trong các nghiên cứu này có thể dẫn đến vấn đề vi phạm các giả thiết của mô hình. Nghiên cứu này sử dụng mô hình VAR để phân tích có thể khắc phục một phần vấn đề này. Ý tưởng cơ bản của phương pháp VAR là coi cả hai biến tăng trưởng và chuyển dịch cơ cấu kinh tế đều là biến nội sinh để từ đó xây dựng mối quan hệ động giữa chúng.

Bài nghiên cứu này được thực hiện sẽ đóng góp thêm một bằng chứng thực nghiệm cho mối quan hệ giữa thay đổi cơ cấu và tăng trưởng kinh tế ở Việt Nam.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Mô tả các biến số

Chúng ta bắt đầu với việc mô tả các biến được sử dụng trong phân tích, đó là tốc độ tăng trưởng và các chỉ số thay đổi cơ cấu. Tốc độ tăng trưởng GDP được thu thập từ số liệu thứ cấp của Tổng cục Thống kê. Dữ liệu này bao gồm khoảng thời gian từ năm 1987 đến năm 2016. Đối với sự thay đổi cơ cấu trúc, bốn chỉ số khác nhau được tính toán để đo lường sự thay đổi cơ cấu kinh tế bao gồm: Chỉ số giá trị tuyệt đối, chỉ số Lilien chỉnh sửa, chỉ số chuyển dịch và chỉ số $\cos\theta$. Các chỉ số này được xác định như sau:

Với x_{it} , x_{is} lần lượt là tỷ trọng của ngành trong tổng thể nền kinh tế tại thời kỳ t và thời kỳ s .
+ *Chỉ số giá trị tuyệt đối (NAV)*

Chỉ số này đôi khi còn được gọi là chỉ số Michaely (1962) hay chỉ số Stoikov (1966)

$$NAV_{st} = 0.5 \cdot \sum_{i=1}^n |x_{it} - x_{is}|, \quad t = 2, \dots, T; s = 1, \dots, T - 1$$

+ *Chỉ số Lilien chỉnh sửa (MLI)*

Chỉ số thứ hai là chỉ số Lilien chỉnh sửa. Chỉ số Lilien (1982) ban đầu đo độ lệch chuẩn của tốc độ tăng trưởng của ngành từ giai đoạn s đến giai đoạn t. Stamer (1999) đã chỉnh sửa chỉ số này để đáp ứng các đặc tính của một giá trị đo lường. MLI được xây dựng như sau:

$$MLI_{st} = \sqrt{\sum_{i=1}^n x_{is} \cdot x_{it} \cdot \ln\left(\frac{x_{it}}{x_{is}}\right)^2}, \quad x_{it} > 0; x_{is} > 0$$

+ *Chỉ số chuyển dịch S*

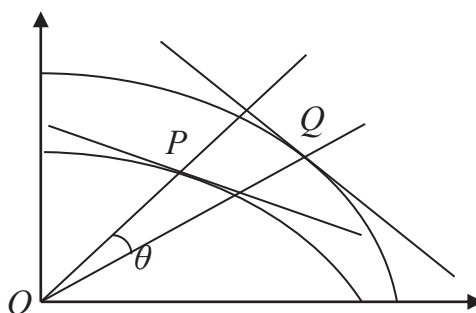
$$S_{st} = \sqrt{\sum_{i=1}^n (x_{it} - x_{is})^2 \cdot \frac{x_{is}}{100}}$$

Đối với các chỉ tiêu trên, khi chỉ số chuyển dịch càng lớn thì sự thay đổi cơ cấu kinh tế càng mạnh mẽ.

+ *Chỉ số cosθ*

Với OP là véc tơ thể hiện cơ cấu ban đầu của nền kinh tế, OQ là véc tơ thể hiện cơ cấu ở thời kỳ sau đó. Góc θ hợp bởi hai véc tơ này đánh giá sự thay đổi cơ cấu của nền kinh tế giữa hai thời kỳ. Cosin của góc tạo bởi hai véc tơ này được tính bởi

$$\cos\theta = \frac{\sum_{i=1}^n (x_{is} \cdot x_{it})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n x_{is}^2 \cdot \sum_{i=1}^n x_{it}^2}}$$



Hình 1. Phương pháp véc tơ đo lường chuyển dịch cơ cấu

Khi $\cos\theta = 1$ thì $\theta = 0^\circ$, lúc này không có sự thay đổi cơ cấu nào diễn ra. Còn khi $\cos\theta = 0$ thì $\theta = 90^\circ$, lúc này sự thay đổi cơ cấu lớn nhất.

3.2. Mô hình VAR

Mô hình VAR được xây dựng lần đầu tiên bởi nhà kinh tế Christopher A. Sims vào năm 1980, sau đó ngày càng phổ biến và trở thành một trong những phương pháp thành công nhất trong phân tích thực nghiệm vĩ mô, đặc biệt là trong lĩnh vực kinh tế tiền tệ. Ý tưởng cơ bản của

phương pháp VAR đó là coi mọi biến đều có thể là biến nội sinh để từ đó xây dựng mối quan hệ động giữa chúng. Qua đó, mô hình VAR cho phép chúng ta đo lường được sự phản ứng và dao động của các biến số kinh tế vĩ mô trước mỗi cú sốc.

Mô hình VAR(p) đối với hai chuỗi thời gian dừng y_{1t} và y_{2t} có dạng như sau:

$$y_{1t} = \varphi_1 + \sum_{j=1}^p \alpha_j y_{1,t-j} + \sum_{j=1}^p \beta_j y_{2,t-j} + u_{1t}$$

$$y_{2t} = \varphi_2 + \sum_{j=1}^p \lambda_j y_{1,t-j} + \sum_{j=1}^p \gamma_j y_{2,t-j} + u_{2t}$$

trong đó u_{1t} và u_{2t} là các nhiễu trắng và không tương quan với nhau.

Kiểm định nhân quả Granger được thực hiện trên ý tưởng như sau:

- Nếu giả thuyết

$$H_0: \beta_j = 0, \forall j = 1, 2, \dots, p \text{ (tương ứng, } H_0: \lambda_j = 0, \forall j = 1, 2, \dots, p)$$

bị bác bỏ và giả thuyết

$$H_0: \lambda_j = 0, \forall j = 1, 2, \dots, p \text{ (tương ứng, } H_0: \beta_j = 0, \forall j = 1, 2, \dots, p)$$

được chấp nhận thì tồn tại quan hệ nhân quả một chiều từ y_2 sang y_1 (tương ứng, từ y_1 sang y_2).

- Trường hợp cả hai giả thuyết $H_0: \beta_j = 0, \forall j = 1, 2, \dots, p$ và $H_0: \lambda_j = 0, \forall j = 1, 2, \dots, p$ đều bác bỏ thì tồn tại quan hệ nhân quả song phương giữa hai chuỗi thời gian.

- Trong trường hợp còn lại thì không tồn tại bất kỳ mối quan hệ nhân quả nào giữa hai chuỗi thời gian.

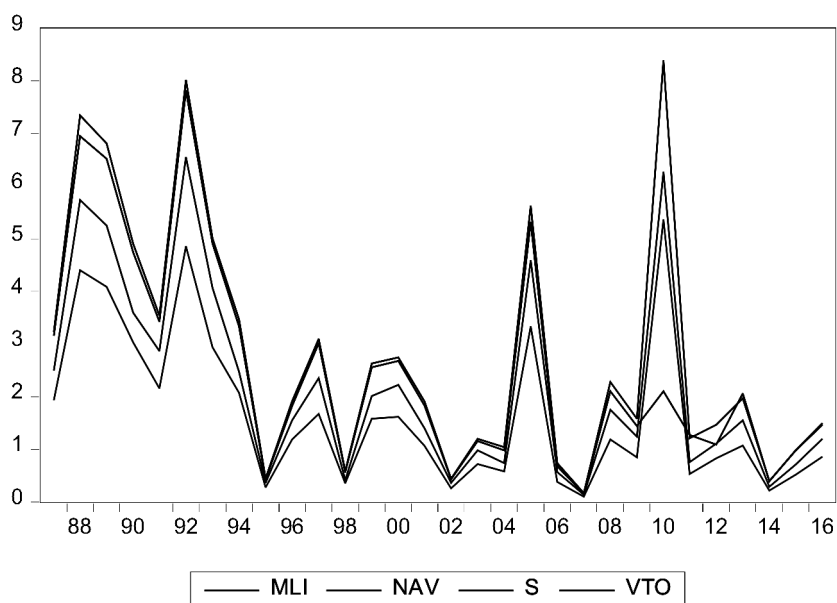
4. Kết quả thực nghiệm

Bảng 1 là kết quả thống kê mô tả các biến được sử dụng trong nghiên cứu. Hình 2 cho thấy một sự tương đồng khá cao giữa các cách tính khác nhau về chỉ số chuyển dịch cơ cấu.

Bảng 1. Thống kê mô tả các biến

	GGDP	NAV	MLI	S	VTO
Trung bình	6,7623	2,1876	2,8220	1,6693	2,5148
Trung vị	6,7300	1,5500	1,9445	1,1299	1,9453
Giá trị lớn nhất	9,5400	6,5500	8,3902	5,3682	7,8176
Giá trị nhỏ nhất	3,6300	0,1400	0,1715	0,1057	0,1593
Độ lệch chuẩn	1,5327	1,8791	2,3915	1,4823	2,0715
Số quan sát	30	30	30	30	30

Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả



Hình 2. Biến động của chỉ số chuyển dịch cơ cấu

Việc xem xét tính dừng của các chuỗi thời gian bằng cách sử dụng kiểm định nghiệm đơn vị được phát triển bởi Dickey và Fuller (1979, 1981) và Phillips và Perron (1988). Chúng tôi sử dụng cả hai kiểm định với mục đích sẽ cố gắng vượt qua những lời chỉ trích về kiểm định nghiệm đơn vị còn bị giới hạn trong các mẫu hữu hạn để bác bỏ giả thuyết của tính không dừng. Bảng 2 là kết quả kiểm định tính dừng của các chuỗi thời gian.

Bảng 2. Kết quả kiểm định Augmented Dickey Fuller và Phillips Perron

Chuỗi		Augmented Dickey Fuller	Phillips Perron
GGDP		-2,869***	-2,940***
NAV		-3,804*	-3,781*
MLI		-3,802*	-3,773*
S		-3,866*	-3,836*
VTO		-3,006**	-3,006**
Giá trị tới hạn ở mức ý nghĩa	1%	-3,679	-3,679
	5%	-2,967	-2,967
	10%	-2,622	-2,622

Ghi chú: *, **, *** tương ứng là dừng ở mức ý nghĩa 1%, 5%, 10%.

Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả

Kết quả cho thấy các chuỗi NAV, MLI, S dừng ở mức ý nghĩa 1%, còn các chuỗi VTO, GGDP dừng ở mức ý nghĩa tương ứng là 5% và 10%.

Tiếp theo là xác định độ trễ cho các mô hình VAR. Tiêu chuẩn để lựa chọn độ trễ chúng tôi áp dụng bao gồm: AIC (Akaike information criterion), SIC (Schwarz information criterion) và HQC (Hannan-Quinn information criterion). Với tiêu chuẩn này thì độ trễ tối ưu cho các mô hình

VAR được lựa chọn đều là 1, tức là chúng ta sẽ có các mô hình VAR(1). Việc kiểm định tính ổn định của mô hình VAR là cần thiết nhằm đảm bảo độ tin cậy cho các kết quả ước lượng. Tính ổn định của các mô hình được kiểm định thông qua tính nghiệm của các đa thức đặc trưng. Kết quả là các nghiệm đều nằm trong vòng tròn đơn vị, điều này khẳng định các mô hình đều đảm bảo tính ổn định. Tiếp theo, kiểm định về sự tương quan của phần dư được thực hiện đến độ trễ 12. Kết quả các giá trị xác suất trong 4 mô hình VAR đều lớn hơn 0,1 nên không có tự tương quan giữa các phần dư đến bậc 12.

Để xem xét chiều hướng nhân quả, chúng tôi sử dụng kiểm định nhân quả Granger từ mô hình VAR(1) giữa GGDP với các biến đo lường chuyển dịch cơ cấu ngành kinh tế. Kết quả được trình bày trong bảng 3.

Bảng 3. Kết quả kiểm định nhân quả Granger từ các mô hình VAR

Giả thuyết H_0	Xác suất	Kết luận
GGDP không nhân quả Granger lên NAV	0,0465	Bác bỏ H_0 ở mức ý nghĩa 5%
NAV không nhân quả Granger lên GGDP	0,7933	Không bác bỏ H_0
GGDP không nhân quả Granger lên MLI	0,0444	Bác bỏ H_0 ở mức ý nghĩa 5%
MLI không nhân quả Granger lên GGDP	0,7331	Không bác bỏ H_0
GGDP không nhân quả Granger lên S	0,0388	Bác bỏ H_0 ở mức ý nghĩa 5%
S không nhân quả Granger lên GGDP	0,7752	Không bác bỏ H_0
GGDP không nhân quả Granger lên VTO	0,0832	Bác bỏ H_0 ở mức ý nghĩa 10%
VTO không nhân quả Granger lên GGDP	0,9828	Không bác bỏ H_0

Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả

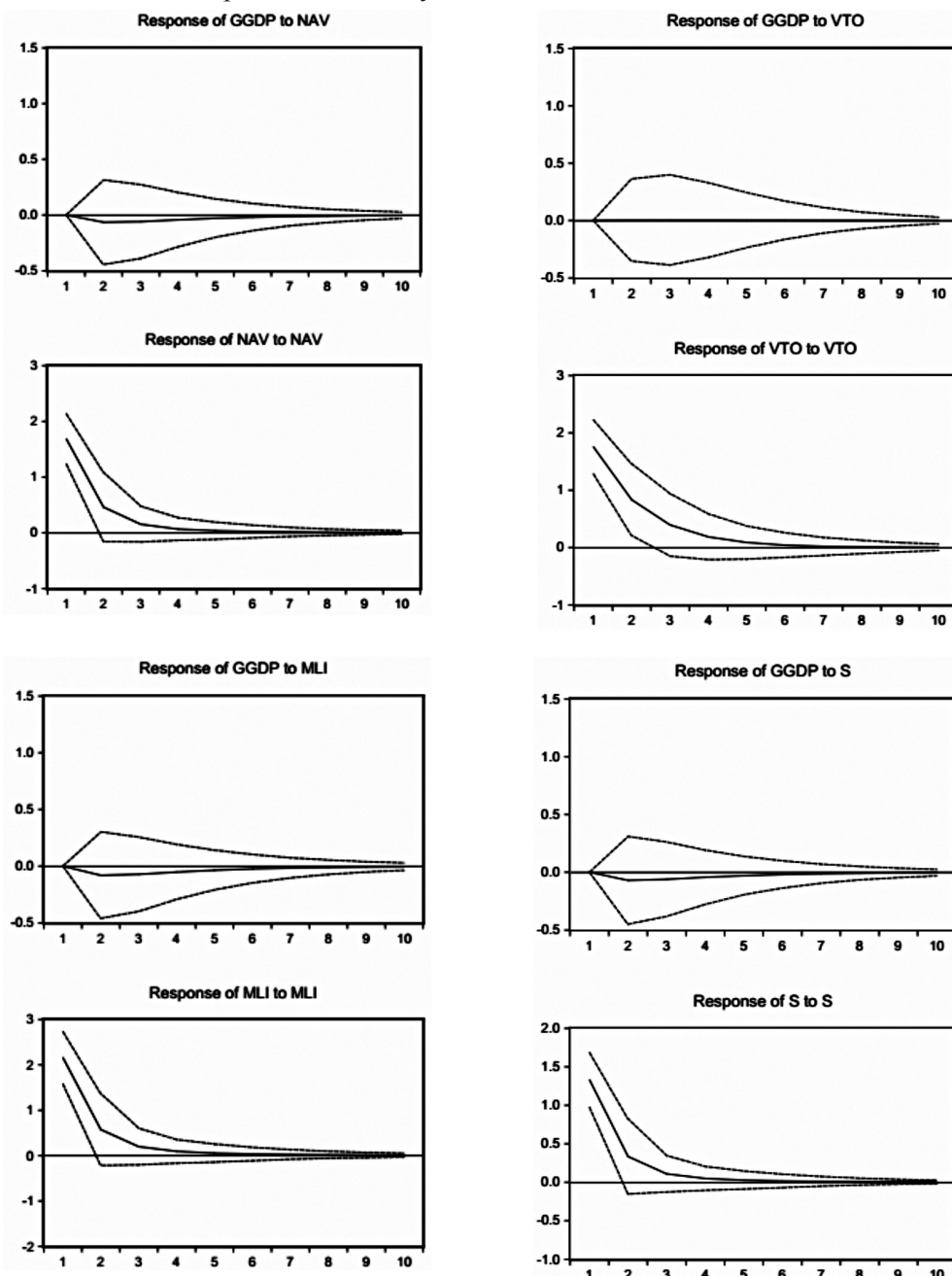
Kết quả ở bảng 3 cho thấy với cả 4 mô hình VAR thì chỉ tìm thấy chiều hướng nhân quả Granger chạy từ tăng trưởng kinh tế sang các biến thay đổi cơ cấu kinh tế và không tồn tại quan hệ nhân quả theo chiều ngược lại. Ngụ ý của kết quả này là tốc độ thay đổi cơ cấu phụ thuộc vào tốc độ tăng trưởng kinh tế, còn thay đổi cơ cấu ngành chưa được xem là yếu tố thúc đẩy quá trình tăng trưởng kinh tế ở Việt Nam. Trên thực tế thay đổi cơ cấu có những ảnh hưởng tích cực đến tăng trưởng ở các ngành năng động, nhưng nó cũng có thể có tác động tiêu cực đến tăng trưởng kinh tế ở một số ngành.

Để nắm bắt rõ hơn những tác động của GGDP đối với tốc độ thay đổi cơ cấu trong mô hình VAR, chúng ta có thể xem xét thêm thông qua các hàm phản ứng (IRFs) và phân rã phương sai (VDF), Hàm phản ứng đo lường hiệu ứng theo thời gian từ cú sốc của một biến nào đó đối với biến khác trong mô hình VAR. Trong khi đó, VDF cho phép chúng ta đánh giá được tầm quan trọng tương đối theo thời gian của mỗi cú sốc đối với sự biến động của các biến trong mô hình.

Hình 3 là kết quả tính toán các hàm phản ứng của các mô hình VAR với thứ tự sắp xếp Cholesky là GGDP và biến đo lường chuyển dịch cơ cấu. Qua đó ta thấy phản ứng của tăng trưởng kinh tế trước cú sốc của chuyển dịch cơ cấu là rất thấp và tắt hẳn sau 5 thời kỳ. Trường hợp đo lường chuyển dịch cơ cấu bằng phương pháp véc tơ thì phản ứng đó gần như không tồn tại. Phản ứng của chính chuyển dịch cơ cấu là tích cực và thường kết thúc sau 4 hoặc 5 thời kỳ.

Kết quả phân rã phương sai trong bảng 4 cho thấy rằng với các chỉ số NAV, MLI và S thì ngay tại thời kỳ đầu tiên chuyển dịch cơ cấu kinh tế bị ảnh hưởng hầu hết bởi cú sốc từ trẻ của chính nó, khoảng 88 - 89%, tỷ lệ này từ phía tăng trưởng kinh tế chỉ khoảng 11 - 12%. Ảnh hưởng này tăng dần sau một số thời kỳ và ổn định ở mức khoảng 20% từ thời kỳ thứ 5 trở đi. Khi chuyển dịch cơ cấu được tính bởi phương pháp véc tơ thì ảnh hưởng của tăng trưởng kinh tế được đánh giá thấp hơn, chỉ xấp xỉ 8% ở thời kỳ đầu, sau đó tăng dần và ổn định ở khoảng 14% từ thời kỳ thứ 6.

Response to Cholesky One S,D, Innovations ± 2 S,E,



Hình 3. Phản ứng của các biến số đối với cú sốc

Bảng 4. Phân rã phương sai cho các biến đo lường chuyển dịch cơ cấu

Thời kỳ	VAR giữa GGDP và NAV		VAR giữa GGDP và MLI		VAR giữa GGDP và S		VAR giữa GGDP và VTO	
	Sai số chuẩn	NAV	Sai số chuẩn	MLI	Sai số chuẩn	S	Sai số chuẩn	VTO
1	1,764880	12,20708	2,243454	11,17392	1,391562	11,91901	1,794121	7,794992
2	1,849953	13,67482	2,352243	13,01388	1,456528	14,05441	1,982984	7,254379
3	1,892586	16,86508	2,407202	16,27760	1,491183	17,47576	2,051497	9,778648
4	1,914938	18,69051	2,435709	18,10466	1,508991	19,32531	2,086350	12,04007
5	1,925336	19,54086	2,449019	18,95782	1,517154	20,16783	2,104246	13,38882
6	1,929929	19,91492	2,454978	19,33803	1,520739	20,53558	2,112848	14,06769
7	1,931917	20,07646	2,457606	19,50524	1,522291	20,69424	2,116723	14,37833
8	1,932772	20,14578	2,458759	19,57851	1,522960	20,76249	2,118380	14,51188
9	1,933138	20,17546	2,459264	19,61057	1,523247	20,79182	2,119061	14,56680
10	1,933294	20,18816	2,459485	19,62461	1,523371	20,80443	2,119332	14,58865

Nguồn: Tính toán của nhóm tác giả

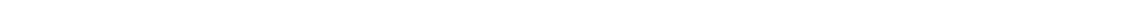
5. Kết luận

Sử dụng kiểm định nhân quả Granger thông qua ước lượng mô hình VAR(1) với các biến tăng trưởng kinh tế và thay đổi cơ cấu (được đo lường bởi bốn chỉ số khác nhau), kết quả nghiên cứu đã cung cấp bằng chứng về chiều hướng nhân quả (theo nghĩa Granger) một chiều từ tăng trưởng đến thay đổi cơ cấu và không tìm thấy bằng chứng cho chiều hướng nhân quả ngược lại. Sự thay đổi cơ cấu giữa các ngành chưa có sự đóng góp tích cực cho quá trình tăng trưởng. Tốc độ thay đổi cơ cấu có sự thúc đẩy của tăng trưởng kinh tế nhưng dường như những ảnh hưởng này còn khá khiêm tốn. Phần lớn sự thay đổi cơ cấu diễn ra là do tác động của bản thân nó ở các thời kỳ trước như được thấy trong bảng phân rã phương sai. Một điều khá thú vị là các kết luận trên đây đều phù hợp với các chỉ số đo lường tốc độ thay đổi cơ cấu khác nhau.

Để phát triển và đạt được tốc độ tăng trưởng cao, nền kinh tế Việt Nam cần phải có một cơ cấu ngành hợp lý nhằm phát huy mạnh mẽ lợi thế cạnh tranh của quốc gia. Chuyển dịch cơ cấu ngành sẽ đóng góp vào tăng trưởng kinh tế khi quá trình chuyển dịch đó hướng đến nâng cao năng suất, chất lượng, hiệu quả gắn với đẩy mạnh hội nhập quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Aiginger, K., *Speed of change and growth of manufacturing*, In: Peneder M, Aiginger K, Marterbauer M (eds) *Structural change and economic growth*. Austrian Institute of Economic Research, Vienna, 53-86, (2001).
2. Ansari, M.I., *Growth effects of recent structural changes in the Canadian economy: some empirical evidence*, *Applied Economics*, 24, 1233-1240, (1992).
3. Baumol, W.J., *Macroeconomics of unbalanced growth: the anatomy of urban crisis*, *American Economic Review*, 57 (3), 415-426, (1967).
4. Cortuk, O. and Singh, N., *Structural change and growth in India*, *Economics Letters*, 110, 178-181, (2010).
5. Dietrich, A., *Does growth cause structural change, or is it the other way around? A dynamic panel data analysis for seven OECD countries*, *Empir Econ*, 43, 915-944, (2012).
6. Đinh Phi Hồ, Nguyễn Khánh Duy, *Tác động của chuyển dịch cơ cấu kinh tế đến trình độ phát triển kinh tế: Mô hình dự báo và gợi ý chính sách (Trường hợp nghiên cứu điển hình ở tỉnh Bến Tre)*, *Tạp chí Phát triển kinh tế*, số 276, 11-24, (2013).
7. Echevarria, C., *Changes in sectoral composition associated with economic growth*, *International Economic Review*, 38 (2), 431-452, (1997).
8. Fisher, A.G.B., *Production, primary, secondary and tertiary*, *The Economic Record*, 15, 22-38, (1939).
9. Fisher, A.G.B., *A note on tertiary production*, *The Economic Journal*, 62 (248), 820-834, (1952).
10. Meckl, J., *Structural change and generalized balanced growth*, *Journal of Economics*, 77 (3), 241-266, (2002).
11. Nguyễn Quốc Tế và Nguyễn Thị Đông, *Mối quan hệ giữa chuyển dịch cơ cấu kinh tế và tăng trưởng việc làm bằng phương pháp kiểm định nhân quả Ganger*, *Tạp chí Lao động và Xã hội*, số 498, 10-13, (2015).
12. Nguyễn Thị Minh, *Dịch chuyển cơ cấu và tăng trưởng kinh tế ở Việt Nam - một phân tích định lượng*, Trong “Tăng trưởng chuyển đổi cơ cấu và chính sách kinh tế ở Việt Nam thời kỳ đổi mới”, *Nxb Khoa học và Kỹ thuật*, 123-140, (2009).
13. Pasinetti, L., *Structural change and economic growth - a theoretical essay on the dynamics of the wealth of nations*, *Cambridge University Press*, Cambridge, (1981).
14. Pelka, G.W., *Wachstum und Strukturwandel*, *Metropolis-Verlag*, Marburg, (2005).
15. Stamer, M., *Interrelation between subsidies, structural change and economic growth in Germany, a vector autoregressive analysis*, *Konjunkturpolit* 44, 231-253, (1998).



NGHIÊN CỨU GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ GIÁO DỤC THỂ CHẤT CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

BÙI VĂN KIÊN

Khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Thông qua các phương pháp nghiên cứu khoa học thường quy đã lựa chọn được 5 giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn. Kết quả thực nghiệm các giải pháp cho thấy các chỉ số thể lực như lực bóp tay thuận, nằm ngửa gập bụng, bật xa tại chỗ, chạy 30 m xuất phát cao, chạy con thoi 4 x 10 m, chạy tùy sức 5 phút của sinh viên nam, nữ nhóm thực nghiệm đều phát triển tốt hơn nhóm đối chứng, khác biệt có ý nghĩa thống kê với $p < 0,05$.

Từ khóa: Giải pháp, thể lực, sinh viên, trường Đại học Quy Nhơn.

ABSTRACT

Research on Measures to Enhance the Physical Education Efficiency for Quy Nhon University Students

This experimental study selected a group of five measures to enhance the physical education efficiency for students at Quy Nhon University. The results showed that physical strength indexes such as hand squeezing force, sit-ups, rebounding in place, 30-meter running with high start, 4 x 10m shuttle running, and 5-minute free running by male and female students in the experimental group weresignificantly better than the control group ($p < 0.05$).

Keywords: Measures, Physical strength, Students, Quy Nhon University.

1. Đặt vấn đề

Nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn là một nhiệm vụ được Đảng ủy, Ban Giám hiệu nhà trường đặc biệt quan tâm, trong đó nghiên cứu những giải pháp nâng cao hiệu quả Giáo dục thể chất (GDTC) được nhà trường rất chú trọng nhằm đáp ứng yêu cầu thực tiễn của công tác đào tạo. Môn GDTC là một mặt, một bộ phận không thể thiếu của giáo dục toàn diện và là môn học chính khóa thuộc chương trình giáo dục của Bộ Giáo dục & Đào tạo. Trong quá trình giảng dạy chúng tôi nhận thấy, công tác GDTC của Trường còn nhiều hạn chế, nhận thức của sinh viên về vai trò, tác dụng của thể dục thể thao (TDTT) còn chưa đầy đủ. Nội dung, chương trình, kế hoạch giảng dạy GDTC còn chưa đồng bộ, thiếu tính phối hợp giữa các môn giảng dạy thực hành (các môn thể thao tự chọn), việc đánh giá, xếp loại thể lực sinh viên theo Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT ngày 18 tháng 9 năm 2008 trong trường còn coi nhẹ, chưa được quan tâm đúng mức nên còn nhiều sinh viên xếp loại thể lực không đạt. Bởi vậy, để nâng cao hiệu quả GDTC nói chung và nâng cao thể lực cho sinh viên nói riêng thì vấn đề lựa

*Email: buivankien@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 25/5/2018; Ngày nhận đăng: 30/6/2018

chọn và ứng dụng giải pháp nâng cao hiệu quả GDTC trường Đại học Quy Nhơn là vấn đề mang tính cấp thiết.

2. Phương pháp nghiên cứu

Các phương pháp được sử dụng trong quá trình nghiên cứu gồm: Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu; Phương pháp phỏng vấn; Phương pháp kiểm tra sư phạm; Phương pháp thực nghiệm sư phạm; Phương pháp toán học thống kê.

Đối tượng thực nghiệm gồm 268 sinh viên nam và 130 sinh viên nữ khóa 39 trường Đại học Quy Nhơn.

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

3.1. Cơ sở để lựa chọn giải pháp nâng cao hiệu quả GDTC cho sinh viên Trường Đại học Quy Nhơn

Để lựa chọn giải pháp nâng cao hiệu quả GDTC cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn đã dựa vào các căn cứ sau:

- Các văn bản pháp quy của nhà nước về công tác GDTC và hoạt động Thể dục thể thao trong trường học.
- Mục tiêu đào tạo chung của nhà trường.
- Nội dung chương trình GDTC, thực trạng công tác GDTC và thực trạng thể lực của sinh viên trường Đại học Quy Nhơn.
- Điều kiện cơ sở vật chất, sân bãi dụng cụ hiện có của Trường.
- Kết quả phỏng vấn nhà khoa học TĐTT, giảng viên.

Ngoài ra còn dựa vào các nguyên tắc sau: Nguyên tắc đảm bảo tính khoa học; Nguyên tắc phù hợp với điều kiện thực tiễn và đối tượng; Nguyên tắc tính đồng bộ; nguyên tắc tính khả thi [5].

3.2. Lựa chọn và đánh giá hiệu quả ứng dụng các giải pháp nâng cao hiệu quả Giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn

3.2.1. Lựa chọn giải pháp nâng cao hiệu quả Giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn

Sau khi đã xác định được các căn cứ lựa chọn các giải pháp chúng tôi tiến hành phân tích tài liệu và lựa chọn được 08 giải pháp nâng cao hiệu quả Giáo dục thể chất (GDTC) cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn. Tiếp theo chúng tôi tiến hành phỏng vấn 16 giảng viên đang giảng dạy tại Trường để tìm ra giải pháp phù hợp với điều kiện thực tiễn. Các giải pháp đề xuất đều được các ý kiến đánh giá ở mức quan trọng trở lên chiếm tỷ lệ cao (60% trở lên). Trên cơ sở đó, lựa chọn 05 giải pháp có số phiếu tán thành ở mức rất quan trọng chiếm tỉ lệ 80% trở lên để tiến hành triển khai thực hiện nhằm nâng cao hiệu quả Giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn, đó là:

Giải pháp 1: Nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí và tác dụng của GDTC trong nhà trường.

Mục đích: Giúp sinh viên nhận thức đúng về vị trí, vai trò và tác dụng của môn GDTC, qua đó nâng cao ý thức học tập của sinh viên.

Nội dung và cách thức thực hiện: Giảng viên được phân công giảng dạy tuyên truyền thông qua các buổi lên lớp về nội dung môn học, tác dụng của tập luyện thể dục thể thao trong việc nâng cao sức khỏe, phát triển thể lực, rèn luyện và hình thành những kỹ năng, kỹ xảo vận động cơ bản trong cuộc sống và học tập cũng như cho công tác sau này, góp phần hình thành nhân cách, phẩm chất đạo đức, ý chí và xây dựng được nếp sống văn minh lành mạnh phù hợp với tiêu chuẩn con người phát triển toàn diện.

Giải pháp 2: Cải tiến nội dung chương trình môn học tự chọn

Mục đích: Xây dựng chương trình phù hợp với đặc điểm nghề nghiệp nhằm trang bị cho sinh viên những năng lực cần thiết, đáp ứng nhu cầu học tập và nâng cao sức khỏe.

Nội dung và cách thức thực hiện: Cải tiến nội dung chương trình theo hướng giúp cho sinh viên nắm được những kỹ chiến thuật cơ bản nhất của môn thể thao mà mình ưa thích, sự phối hợp giữa chúng để ứng dụng trong tập luyện và thi đấu. Về mặt nội dung sinh viên được học tập đầy đủ cả về lý thuyết và thực hành, trong mỗi phần đều đưa vào những nội dung cần thiết nhất có tác dụng nâng cao thành tích môn thể thao đó thể hiện ở việc tập trung mà không dàn trải so với chương trình cũ, có tính tới đặc điểm đối tượng, qua đó mở rộng khả năng hoạt động của sinh viên như tổ chức tập luyện, hướng dẫn tổ chức thi đấu, trọng tài.

Giải pháp 3: Tăng cường cơ sở vật chất, dụng cụ tập luyện và các tài liệu học tập.

Mục đích: Tạo môi trường và điều kiện cơ sở vật chất tốt phục vụ cho công tác GDTC.

Nội dung và cách thức thực hiện: Cải tạo, sửa chữa nâng cấp cơ sở tập luyện: sân bãi, dụng cụ để có thể tận dụng tối đa mọi điều kiện của nhà trường nhằm phục vụ quá trình giảng dạy TDTT chính khóa và hoạt động TDTT ngoại khóa.

Mua thêm trang thiết bị dụng cụ phục vụ giảng dạy đủ về số lượng và đảm bảo chất lượng.

Vận động các đơn vị: Phòng công tác sinh viên, Đoàn thanh niên... phát động sinh viên tham gia các buổi lao động công ích xây dựng cơ sở vật chất tập luyện.

Khuyến khích sinh viên, tập thể lớp mua sắm dụng cụ tập luyện cá nhân. Tăng cường sự hỗ trợ của các nhà hảo tâm, các tổ chức xã hội để xây dựng cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy và học tập môn GDTC.

Giải pháp 4: Khuyến khích sinh viên tham gia tập luyện ngoại khóa

Mục đích: Tạo ra yếu tố và động lực thúc đẩy khuyến khích sinh viên tích cực rèn luyện nhằm hoàn thiện các kỹ thuật cơ bản, phát triển thể lực.

Nội dung và cách thức thực hiện: Khoa Giáo dục thể chất - Quốc phòng phân công giáo viên hướng dẫn tập luyện ngoại khóa đáp ứng yêu cầu tập luyện của sinh viên. Giao nhiệm vụ hướng dẫn tập luyện cho sinh viên có đẳng cấp, có trách nhiệm.

Giải pháp 5: Tăng cường các hình thức tổ chức và thi đấu TDTT ở trong và ngoài trường

Mục đích: Tạo không khí thi đua sôi nổi, tăng cường giao lưu học hỏi giữa các lớp, các khoa, các khóa với nhau. Giúp sinh viên tăng cường kỹ năng thi đấu, sự hiểu biết nhau giữa sinh viên trong và ngoài trường. Tạo điều kiện thuận lợi để các em thực tập trọng tài, cũng như tổ chức các giải đấu.

Nội dung và cách thức thực hiện: Tổ chức giải đấu nội bộ, thông qua các hoạt động ngoại khóa tiến hành tổ chức các giải đấu để nâng cao trình độ sinh viên. Tham gia các giải do các đơn vị khác ngoài trường tổ chức.

3.2.2. Đánh giá hiệu quả các giải pháp ứng dụng các giải pháp nâng cao hiệu quả Giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn

Cách thức tiến hành

Sau khi lựa chọn các giải pháp và xây dựng nội dung chương trình hoạt động cụ thể chúng tôi tiến hành thực nghiệm như sau:

Phân chia sinh viên khóa 39 thành 2 nhóm:

- Nhóm thực nghiệm gồm 144 nam sinh viên và 62 nữ sinh viên.
- Nhóm đối chứng gồm 124 nam sinh viên và 68 nữ sinh viên.

Hai nhóm được tổ chức học tập theo điều kiện, tiến độ thời gian như nhau, đối tượng thực nghiệm tương đối đồng đều về lứa tuổi, giới tính, trình độ thể lực và số lượng cũng như điều kiện thực hiện tương đối đồng nhất về sân bãi, dụng cụ, giáo viên giảng dạy và phương pháp giảng dạy, huấn luyện.

Nhóm thực nghiệm được chúng tôi sử dụng đồng bộ các giải pháp đã lựa chọn.

Nhóm đối chứng học theo chương trình GDTC của nhà trường đã được áp dụng

Trong quá trình nghiên cứu chúng tôi sử dụng phương pháp thực nghiệm so sánh song song hai nhóm đối chứng và thực nghiệm.

So sánh kết quả thực nghiệm

Thời điểm trước thực nghiệm:

Trước thực nghiệm, tiến hành kiểm tra thể lực của nhóm thực nghiệm (NTN) và nhóm đối chứng (NĐC) bằng các nội dung đánh giá thể lực học sinh, sinh viên theo Quyết định 53/2008/QĐ-Bộ GD-ĐT [1]. Các số liệu được phân tích theo phương pháp thống kê TĐTT, tính tỷ lệ %, trung bình \bar{x} , độ lệch chuẩn δ , So sánh trung bình bằng t test, so sánh tỷ lệ tăng trưởng bằng W% theo công thức của S.Brody [2], [4]. Kết quả kiểm tra được trình bày ở bảng 1.

Bảng 1. Kết quả kiểm tra thể lực của NĐC và NTN trước thực nghiệm

TT	Nội dung kiểm tra	Đối chứng	Thực nghiệm	Độ tin cậy	
		$\bar{X} \pm \delta$	$\bar{X} \pm \delta$	t	P
Nam		n = 124	n = 144		
1	Lực bóp tay thuận (kg)	39,03 ± 4,10	40,8 ± 3,96	0,461	> 0,05
2	Nằm ngửa gập bụng (lần)	15,5 ± 3,4	14,9 ± 3,79	0,769	> 0,05
3	Bật xa tại chỗ (cm)	224,42 ± 6,2	228,50 ± 4,9	0,61	> 0,05
4	Chạy 30 m XPC (s)	5,83 ± 0,73	5,80 ± 1,17	0,439	> 0,05
5	Chạy con thoi 4 x10 m (s)	12,6 ± 1,16	12,53 ± 0,79	1,066	> 0,05
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	915,34±18,82	920,65±16,45	0,254	> 0,05
Nữ		n = 68	n = 62		
1	Lực bóp tay thuận (kg)	25,63 ± 2,25	24,98 ± 2,96	0,46	> 0,05
2	Nằm ngửa gập bụng (lần)	13,20 ± 2,45	13,75 ± 2,71	0,874	> 0,05
3	Bật xa tại chỗ (cm)	160,04 ± 8,45	158,41 ± 7,16	0,609	> 0,05
4	Chạy 30 m XPC (s)	6,50 ± 1,32	6,52 ± 0,85	0,144	> 0,05
5	Chạy con thoi 4 x10m (s)	13,10 ± 0,95	13,00 ± 0,97	1,627	> 0,05
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	840,65±16,75	835,54±15,24	0,298	> 0,05

Kết quả kiểm tra trình độ thể lực ban đầu của nhóm thực nghiệm và đối chứng ở bảng 1 cho thấy sự khác biệt về thể lực chung của nhóm thực nghiệm và đối chứng không có ý nghĩa thống kê ở ngưỡng xác suất $P > 0,05$. Như vậy, kết quả kiểm tra thể lực của 2 nhóm trước thực nghiệm tương đương nhau, không có sự khác biệt đáng kể ($p > 0,05$).

Thời điểm sau thực nghiệm

Sau 10 tháng, hết thời gian thực nghiệm, cả 2 nhóm đối chứng và thực nghiệm đều được kiểm tra trình độ thể lực chung qua 6 nội dung kiểm tra như trước thực nghiệm nhằm đánh giá hiệu quả các giải pháp đã lựa chọn. Kết quả được trình bày ở bảng 2.

Bảng 2. Kết quả kiểm tra sau thực nghiệm của 2 nhóm đối chứng và thực nghiệm

TT	Nội dung kiểm tra	Đối chứng	Thực nghiệm	Độ tin cậy	
		$\bar{X} \pm \delta$	$\bar{X} \pm \delta$	t	P
	Nam	n = 124	n = 144		
1	Lực bóp tay thuận (kg)	41,5 ± 4,45	47,00 ± 4,32	4,289	< 0,05
2	Nằm ngửa gập bụng (lần)	18,02 ± 3,56	21,05 ± 4,56	2,716	< 0,05
3	Bật xa tại chỗ (cm)	232,06 ± 7,62	245,50 ± 6,69	3,921	< 0,05
4	Chạy 30 m XPC (s)	5,60 ± 1,73	5,40 ± 2,25	2,606	< 0,05
5	Chạy con thoi 4 x 10 m (s)	12,37 ± 1,20	11,90 ± 1,45	3,980	< 0,05
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	950,00 ± 12,77	998,56 ± 5,30	7,620	< 0,05
	Nữ	n = 68	n = 62		
1	Lực bóp tay thuận (kg)	26,75 ± 3,11	29,57 ± 3,24	4,194	< 0,05
2	Nằm ngửa gập bụng (lần)	15,00 ± 2,86	18,20 ± 3,54	4,635	< 0,05
3	Bật xa tại chỗ (cm)	170,15 ± 8,45	185,90 ± 7,45	3,723	< 0,05
4	Chạy 30 m XPC (s)	6,20 ± 0,75	5,80 ± 0,30	4,597	< 0,05
5	Chạy con thoi 4 x 10 m (s)	13,00 ± 0,73	12,70 ± 0,60	10,08	< 0,05
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	870,00 ± 11,25	901,76 ± 8,15	4,937	< 0,05

Qua kết quả ở bảng 2 cho thấy, ở tất cả các nội dung kiểm tra của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng đều thể hiện t_{tinh} đều lớn hơn t_{bang} ở ngưỡng xác suất $P < 0,05$. Điều này cho thấy kết quả kiểm tra thể lực của nhóm thực nghiệm là cao hơn hẳn so với nhóm đối chứng sau khi ứng dụng các giải pháp mới.

Để thấy rõ sự tăng trưởng thể lực của sinh viên NTN so với NĐC, chúng tôi tiến hành so sánh tỷ lệ tăng trưởng thể lực sau thực nghiệm của cả hai nhóm, kết quả được trình bày trên các bảng 3 và 4.

Qua kết quả ở bảng 3, xử lý các số liệu theo phương pháp tự đối chiếu các kết quả trước và sau thực nghiệm của nhóm đối chứng ở tất cả các nội dung kiểm tra của cả nam và nữ đều có $t_{\text{tinh}} > t_{\text{bang}}$ cho thấy thể lực chung của nhóm đối chứng trước và sau thực nghiệm đều thể hiện sự khác biệt có ý nghĩa ở ngưỡng xác suất ($p < 0,05$).

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

TT	Nội dung kiểm tra	Trước thực nghiệm	Sau thực nghiệm	Độ tin cậy		Mức tăng trưởng	
		$\bar{X} \pm \delta$	$\bar{X} \pm \delta$	t	P	Trị số	%
Nam		n = 124	n = 124				
1	Lực bóp tay thuận (kg)	39,03 ± 4,10	41,5 ± 4,45	2,023	< 0,05	2,47	5,95
2	Nằm ngửa gập bụng (lần)	15,5 ± 3,4	18,02 ± 3,56	3,119	< 0,05	2,52	7,76
3	Bật xa tại chỗ (cm)	224,42 ± 6,2	232,06 ± 7,62	2,375	< 0,05	7,64	3,3
4	Chạy 30 m XPC (s)	5,80 ± 0,73	5,60 ± 1,73	2,552	< 0,05	0,22	3,6
5	Chạy con thoi 4 x 10m (s)	12,60 ± 1,16	12,37 ± 1,20	2,477	< 0,05	0,23	1,85
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	915,34 ± 18,82	950,00 ± 12,77	2,010	< 0,05	34,66	3,65
Nữ		n = 68	n = 68				
1	Lực bóp tay thuận (kg)	25,63 ± 2,25	26,75 ± 3,11	2,280	< 0,05	0,12	0,37
2	Nằm ngửa gập bụng (lần)	13,20 ± 2,45	15,00 ± 2,86	3,807	< 0,05	0,05	0,33
3	Bật xa tại chỗ (cm)	160,04 ± 8,45	170,15 ± 8,45	2,123	< 0,05	1,8	1,05
4	Chạy 30 m XPC (s)	6,50 ± 1,32	6,20 ± 0,75	2,603	< 0,05	0,27	4,35
5	Chạy con thoi 4 x 10 m (s)	13,10 ± 0,95	13,00 ± 0,73	2,090	< 0,05	0,13	0,77
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	840,65 ± 16,75	870,00 ± 11,25	2,162	< 0,05	29,35	3,37

Bảng 4. So sánh kết quả kiểm tra thể lực trước và sau thực nghiệm của nhóm thực nghiệm

TT	Nội dung kiểm tra	Trước thực nghiệm	Sau thực nghiệm	Độ tin cậy		Mức tăng trưởng	
		$\bar{X} \pm \delta$	$\bar{X} \pm \delta$	t	P	Trị số	%
Nam		n = 144	n = 144				
1	Lực bóp tay thuận (kg)	40,8 ± 3,96	47,00 ± 4,32	5,337	< 0,05	6,21	13,1
2	Nằm ngửa gập bụng (lần)	14,9 ± 3,79	21,05 ± 4,56	5,247	< 0,05	6,15	29,2
3	Bật xa tại chỗ (cm)	228,50 ± 4,9	245,50 ± 6,69	7,416	< 0,05	17,2	6,92
4	Chạy 30m XPC (s)	5,80 ± 1,17	5,40 ± 2,25	5,364	< 0,05	0,43	7,4
5	Chạy con thoi 4 x 10m (s)	12,53 ± 0,79	11,90 ± 1,45	6,931	< 0,05	0,63	5,29
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	920,65 ± 16,45	998,56 ± 5,30	7,825	< 0,05	77,91	7,8
Nữ		n = 62	n = 62				
1	Lực bóp tay thuận (kg)	24,98 ± 2,96	29,57 ± 3,24	7,149	< 0,05	0,59	2,0
2	Nằm ngửa gập bụng (lần)	13,75 ± 2,71	18,20 ± 3,54	6,716	< 0,05	4,45	24,4
3	Bật xa tại chỗ (cm)	158,41 ± 7,16	185,90 ± 7,45	7,724	< 0,05	27,49	14,78
4	Chạy 30 m XPC (s)	6,52 ± 0,85	5,80 ± 0,30	7,384	< 0,05	0,72	12,4
5	Chạy con thoi 4 x 10m (s)	13,00 ± 0,97	12,70 ± 0,60	6,918	< 0,05	0,33	2,36
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	835,54 ± 15,24	901,76 ± 8,15	6,651	< 0,05	66,22	7,34

Qua bảng 4 cho thấy ở tất cả các nội dung kiểm tra của cả nam và nữ đều có $t_{\text{tính}} > t_{\text{bảng}}$ và có mức độ tăng trưởng lớn hơn.

Như vậy, ở tất cả nội dung kiểm tra các chỉ số trước và sau thực nghiệm của nhóm thực nghiệm có sự khác biệt, có ý nghĩa thống kê, đủ tin cậy ở ngưỡng xác suất $P < 0,05$ ($t_{\text{tính}} > t_{\text{bảng}}$). Điều này chứng tỏ việc áp dụng các giải pháp đã lựa chọn bước đầu đã có tác động tích cực đến phát triển thể lực chung.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu đã lựa chọn được 05 giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả GDTC cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn, gồm: Nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí và tác dụng của GDTC trong nhà trường; Cải tiến nội dung chương trình môn học tự chọn; Tăng cường cơ sở vật chất, dụng cụ tập luyện và các tài liệu học tập; Khuyến khích sinh viên tham gia tập luyện ngoại khóa; Tăng cường các hình thức tổ chức và thi đấu TDTT ở trong và ngoài trường. Kết quả thực nghiệm khẳng định các giải pháp trên bước đầu đã phát huy được hiệu quả đảm bảo sự phát triển thể chất của sinh viên, góp phần nâng cao hiệu quả GDTC cho sinh viên trường Đại học Quy Nhơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Quy định về việc đánh giá, xếp loại thể lực học sinh, sinh viên*, ban hành kèm theo Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT ngày 18 tháng 9 năm 2008, (2008).
2. Dương Nghiệp Chí, Trần Đức Dũng, Tạ Hữu Hiếu, Nguyễn Đức Văn, *Đo lường thể thao*, Nxb TDTT, Hà Nội, (2004).
3. Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13/6/2012, *Về chiến lược phát triển giáo dục 2011 - 2020 của Thủ tướng Chính phủ*.
4. Nguyễn Xuân Sinh và cộng sự, *Lý luận và phương pháp nghiên cứu khoa học*, Nxb TDTT, Hà Nội, (2012).
5. Nguyễn Toán, Phạm Danh Tồn, *Lý luận và phương pháp thể dục thể thao*, Nxb TDTT, Hà Nội, (2000).

CONTENTS

1. President Ho Chi Minh and the Special Solidarity Between Vietnam and Laos Through the Two Resistance Wars of 1945 and 1975 Nguyen Duc Toan	5
2. Applying Discovery Learning under the Constructivism Theory to Build Skills of Solving the Problem of the Form “Find Two Numbers Based on Their Difference and Ratio” for 4 Graders To Thi Minh Tam	13
3. Pedagogical Training for Pre-school Education Students Through the Course “Methodologies for Kids to Explore Their Surroundings” Vo Thi Tuyet Mai	25
4. Training Skills of Detecting and Treating Pedagogical Situations in Elementary Mathematics Teaching Nguyen Thi Phuong Thao	35
5. Demonstrative Pronouns in Vietnamese Bui Thi Thuy Hang	49
6. Semantic Characteristics of Vietnamese Evaluational Particle Group Truong Thi My Hau	59
7. In Search of the Origin and Realistic Values of “ <i>Termagant Life of Ha Huong</i> ”, a Pioneered Love Novel of Vietnam Lam Ngoc Thuy Vy	73
8. Methods of Improving Listening Skills for Non-English Major Students Nguyen Luong Ha Lien, Nguyen Thi Thanh Ha	83
9. A Comparative Study of Interpersonal Meaning in Hillary’s and Trump’s Speeches Duong Thi Viet Ha, Pham Thi Dieu Quyen	93
10. A Study of Student Engagement in Classroom Activities at Quy Nhon University Do Vu Hoang Tam	101

11. Contribution of Structure Transformation to the Overall Labor Productivity Growth in Vietnam Pham Thi Huong, Vo Ba Thien	111
12. Structure Transformation and Economic Growth in Vietnam Ho Xuan Vien, Huynh Thi Van Anh, Dinh Thuy Phuong	123
13. Research on Measures to Enhance the Physical Education Efficiency for Quy Nhon University Students Bui Van Kien	135