

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



TẠP CHÍ KHOA HỌC
CHUYÊN SAN KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN & KINH DOANH

Quy Nhơn, tháng 4-2019



MỤC LỤC

1. Yếu tố chủ quan trong các bài bình luận báo chí tiếng Anh và tiếng Việt:
Nghiên cứu đối chiếu dưới góc nhìn của thuyết Đánh giá
Hà Thanh Hải, Nguyễn Thị Thu Hiền 5
2. Phân tích cú pháp truyện ngắn tiếng Anh dành cho trẻ em
Tôn Nữ Mỹ Nhật, Trần Thị Hồng Cẩm 15
3. Vai trò của các yếu tố bằng lời, kèm lời và phi lời trong hội thoại
Nguyễn Thị Thu Hạnh 29
4. Nghệ thuật miêu tả trong truyện Con Cóc là cậu ông Giời của Nguyễn Huy Tưởng
Lê Nhật Ký 41
5. Việc sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa và giả cùng trường nghĩa để gây cười,
trong truyện cười người Việt
Triều Nguyên 49
6. Một số biện pháp đào tạo góp phần nâng cao chất lượng giáo viên của khoa Vật lý,
Trường Đại học Quy Nhơn
Lương Thế Dũng 57
7. Thiết kế và sử dụng một số mô hình động cơ nhiệt trong dạy học Vật lý phổ thông
Dương Diệp Thanh Hiền, Nguyễn Ngọc Minh 65
8. Dạy học âm nhạc cho học sinh tiểu học theo hướng phát triển năng lực
Phạm Thị Thu Hà 73
9. Thực trạng thừa cân - béo phì ở cán bộ và giáo viên Trường Đại học Quy Nhơn
năm 2018
Võ Thị Hồng Phượng 83
10. Tình trạng thị lực của học sinh tiểu học tỉnh Bình Định giai đoạn 2015 - 2016
Nguyễn Thị Tường Loan 91
11. Dạy học phân hóa và áp dụng trong dạy học môn ngôn ngữ lập trình cho sinh viên
khoa Công nghệ thông tin - Trường Đại học Quy Nhơn
Nguyễn Thị Anh Thi 101

12. Nâng cao tiếp cận dịch vụ tài chính toàn diện thời 4.0 thông qua đẩy mạnh hợp tác giữa ngân hàng thương mại với fintech
Nguyễn Thị Thu Trinh, Lê Hoàng Như Nguyễn113

SUBJECTIVITY IN ENGLISH AND VIETNAMESE COMMENTARIES - AN APPRAISAL CONTRASTIVE ANALYSIS

HA THANH HAI, NGUYEN THI THU HIEN
Department of Foreign Languages, Quy Nhơn University

ABSTRACT

This paper uses Appraisal framework to identify Attitude and Engagement resources in a selection of texts in order to reveal the level of “subjectivity” in commentaries about political events taken from two online newspapers: The New York Times and Tuổi Trẻ. The results show that although there are some differences in the frequency and the linguistic features of these resources, the genre in the two languages shares a variety of similarities in their subjectivity level.

Keywords: Appraisal, attitude, commentary, engagement, subjectivity.

TÓM TẮT

Yếu tố chủ quan trong các bài bình luận báo chí Tiếng Anh và Tiếng Việt: Nghiên cứu đối chiếu dưới góc nhìn của thuyết Đánh giá

Nghiên cứu ứng dụng lý thuyết đánh giá để nhận diện và luận giải mức độ chủ quan trong các bản tin bình luận về các sự kiện chính trị từ báo The New York Times và Tuổi trẻ. Kết quả cho thấy mặc dù có sự khác biệt về mức độ sử dụng và các đặc điểm ngôn ngữ, mức độ chủ quan được bộc lộ là khá tương đồng ở hai ngôn ngữ ở cả bình diện thái độ và tham thoại và thể hiện sự diễn đạt có tính chủ quan của người bình tin.

Từ khóa: Thuyết đánh giá, thái độ, bình luận tin, tham thoại, tính chủ quan.

1. Introduction

As a typical genre of media discourse, the newspaper commentary is considered a persuasive writing with the expression and communication of opinions about current news events. Therefore, it is assumed that subjectivity is possibly the typical nature of this genre. Investigation into the level of objectivity and subjectivity in media texts has been popularly done by many Appraisal scholars (White, 2000; Halliday & Matthiessen, 2004; Martin, & White, 2005; Martin & Rose, 2003; Vo, 2011; White, 2002). They have paid much attention to evaluation analysis to find out how various feelings, attitudes and stances can be expressed. Their studies have proved that Appraisal theory can bring about how subjective a discourse is through two dimensions namely Attitude and Engagement. However, a comparative analysis of subjectivity in English and Vietnamese commentaries using Appraisal framework seems to be an untouched problem. Therefore, this paper aims at using Appraisal framework to identify Attitude and Engagement resources in a selection of texts in order to reveal the level of “subjectivity” in totally 30 commentaries about political events taken from two online newspapers: The New York Times and Tuổi Trẻ.

*Email: hathanhhai@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 15/2/2019; Ngày nhận đăng: 15/3/2019

2. Appraisal theory and its application in media texts

Appraisal Theory has been developed by Jim Martin, Peter White and others within the school of SFL theory. According to Martin & Rose (2003), appraisal is a system of interpersonal meaning. The theory deals with three resources: **Attitude** (the kinds of attitude negotiated in the text), **Graduation** (the strength of feelings), and **Engagement** (the ways in which values are sourced and readers aligned).

Attitude is the essence of emotion the appraiser conveys about the object. Love, anger, fear, jealousy, excitement, hostility, satisfaction, etc. are emotions or attitudes that can be expressed in appraisal groups. It can be divided into three categories- *Affect*, *Judgment*, and *Appreciation*.

Affect is concerned with the construal of ‘emotional reaction to events, for example, feelings of shock, elation and so on’ (Martin & White, 2005). The resources can be categorized into two sub-types: Authorial Affect which is related to the writer’s emotion, and non- authorial Affect, the others’ feelings.

Judgment resources are concerned with the assessment of human behavior based on a set of established social norms and expectations. White (2001) contends that *Judgment* concerns itself with linguistic resources “which criticize or praise, which condemn or applaud the behavior – actions, deeds, sayings, beliefs, motivations etc. – of human individuals and groups.” Martin & White (2005) also reconfirm *Judgment* deals with attitudes towards behavior, which we admire or criticize, praise or condemn.

Appreciation is ‘the evaluation of objects by reference to aesthetic principles and other systems of social value’ (White, 1998 and White, 2010). This value works with the analysis of linguistic ‘resources that construe values of things including natural phenomena and semiosis’ (Martin & White, 2005).

Graduation is the gradable feature of feelings and emotions, which indicates the up-scaled or down-scaled characteristic of attitudinal meanings. It is realized in two amplification resources: *Force* and *Focus*. (Martin & Rose, 2003)

Engagement deals with the source of attitudes, the question of who is doing the evaluating. Martin & Rose (2003) use the term ‘heterogloss’ to refer to dialogistic alternatives in the communicative context and ‘monogloss’ to refer to proposition informing the fact or truth, without any attitude elements involved.

Heteroglossic resources consist of two categories: dialogically expansive and dialogically contractive resources. The former refers to actively making space for dialogically alternative positions and voices, whereas the latter acts to confront, turn aside or restrain them.

Many researchers such as Airese & Perucha (2006), Jullian (2011), Pounds (2010), & Vo (2011) have proved Appraisal as an integral framework used to understand the ideology of the media texts or to investigate the reporter and the journalist voice. They seem to share the same viewpoint in that using Appraisal Theory can clarify the voice of the journalists and editorial board. In the similar way, Bednarek (2006) argues an Appraisal analysis is a new useful insight into the subjectivity within media discourse.

According to White (2005), in deciding whether a text is objective or subjective, the analyst must depend on the number of language resources realized as a signal of factuality or a presence of authors. Taken this into the analysis, we decide that if a text contains a larger number of evaluation elements such as Attitude or Engagement than resources of factuality, it is considered to be subjective.

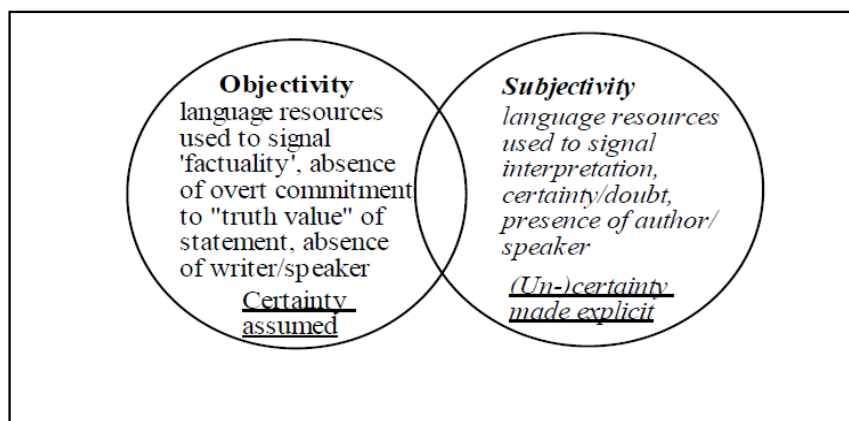


Figure 1. Comparing and contrasting objective and subjective stances/ resources (White, 2005)

2. Data analysis and findings

The data for this study were 30 commentaries from The New York Times and Tuoi Tre. Specifically, 15 English and the other 15 Vietnamese political articles published online from 2014 to 2016 were downloaded from The New York Times and Tuoi tre, respectively. After being coded from E1 to E15 (for the English data) and V1 to V15 (for the Vietnamese data), they were analyzed to find out the occurrences of explicit Attitude and Engagement resources included in the separate clauses, which were then qualitatively interpreted to reveal the level of subjectivity of the articles. Thus, the data were both qualitatively and quantitatively analyzed.

In the English data, the total number of clauses in 15 articles is 723 (coded as C1E1, which means clause 1 in English commentary 1), 562 of which contain either Attitude or Engagement or both, accounting for 77.8%, and 161 of which consist of no value of these two resources. A similar proportion is also found in the Vietnamese commentaries with 285 out of 378 clauses (coded as C1V1, which means clause 1 in Vietnamese commentary 1) (accounting for approximately 75.3%) containing Attitude or Engagement. As shown in Figure 2, the control is subjectivity, indicating that both English and Vietnamese commentaries are concerned so much with the opinions and assessments of the writers to the external voices.

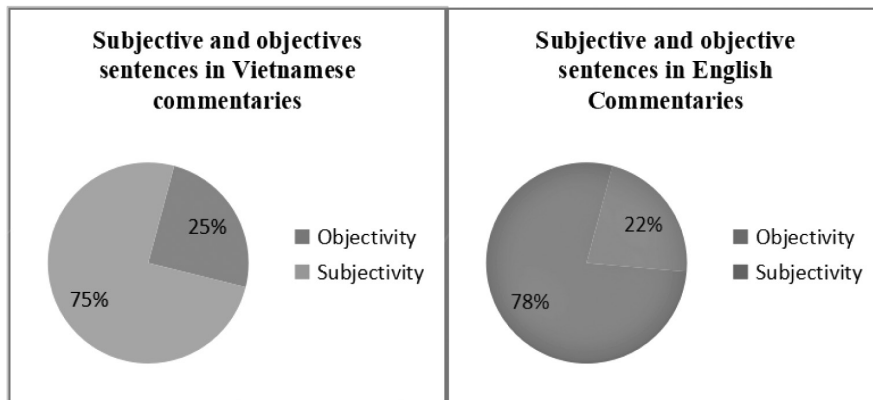


Figure 2. Frequency of subjective and objective sentences in Vietnamese and English data

As proved in Aírese & Perucha (2006), Bednarek (2006), and Vo (2011), Attitude and Engagement are two main elements contributing subjectivity to the texts. Consequently, with the high frequency of these resources, the data reveal that subjectivity seems to be an integral factor contributing to generic features of this genre no matter what language it is written in. Interestingly, in many cases of the two data, both of these resources appear in one sentence, making the evaluative factor clearer. For example, in C15E8 “*staggering*”, “*sadly*” and “*rare*” are Attitude elements to show the way writer judged event involved, while “*might*” and “*not*” are Engagement resources which show the invitation for another view about the event. The density of these evaluative elements certainly makes the text more subjective.

C15E8: While staggering, this tragedy might, sadly, not be rare.

3.1. Subjectivity expressed in Attitudinal resources

In considering Attitude, we are concerned with those sentences which convey a negative or a positive assessment of people, objects, happenings and states of events. A detailed analysis of the elements of Attitude including Judgment, Appreciation, and Affect in the data of the two languages is provided below.

In English data, the number of sentences containing Attitude elements is 425, accounting for 58.7%, the majority of which falls into Judgment with 32% and the second most popular is Appreciation with 17.3%. Only 9.4% are realized by Affect elements. The similar choice of Attitude resources can also be seen in the Vietnamese data with 52.3% of the total number of sentences. However, there is a difference in the percentage of the three sub - types Judgment, Appreciation and Affect of this resource in the Vietnamese commentaries - 26.8%, 19.6% and 5.9% respectively.

Judgment refers to evaluation of human behavior. The evaluation may reflect individual beliefs and experiences corresponding with social norms and expectations which operate in a society (White, 2001); therefore, the high occurrence of Judgment in a text will prove its subjectivity level.

The realization of Judgment in the two languages shows both similarities and differences. While most Judgment resources in English commentaries fall into the modal verb category as in

the cases of C26E11, C13E7, C8E2, only some Vietnamese sentences contain this part of speech as in C8V1, and C14V9

C26E11: *First, Congress should require disclosure of real owners of shell companies, using powers granted by our Constitution's commerce clause.*

C13E7: *You can get an idea of how well bank regulations work in the world of high finance from Bernie Madoff's Ponzi scheme.*

C8E2: *Western financial institutions may have the most to lose.*

C8V1: *Nhà Trắng cho rằng ông Obama có thể giúp bà Clinton thu hút các cử tri độc lập,*

C14V9: *Dù vậy, những lãnh đạo cấp cao của đảng Cộng hòa vẫn không thể bác bỏ hoàn toàn lý lẽ của Haugland.*

Apart from modal verbs, Judgment is also realized by a variety of parts of speech such as nouns, verbs, adverbs and adjectives in the two languages as in the following examples.

C9V9: *Sau nhiều năm bị gó lơ và xem như chương ngại vật trong đảng, giờ đây, Haugland trở thành một trong những người "nguy hiểm" nhất trên chính trường, theo Politico. (**Judgment noun**)*

C8E4: *One of the most prominent subjects of the report is Russian President Vladimir Putin, although his name does not appear in the documents. (**Judgment adjective**)*

C22E14: *President Olafur Ragnar Grimsson did not immediately confirm that he had accepted the resignation. (**Judgment Adverb**)*

C3V6: *Theo các trợ lý cấp cao của ông Obama, Nhà Trắng đang tích cực thảo luận với đội ngũ phụ trách chiến dịch tranh cử của cựu ngoại trưởng. (**Judgment Adverb**)*

C9E3: *Members of the Group of 20 — which includes China — have agreed on paper to tighten laws relating to shell companies. (**Judgment Verb**)*

C16V9: *Do đó, Haugland đang chống lại mọi hình thức bầu cử sơ bộ, nhất là những cuộc bầu cử sơ bộ mở, theo thể thức được ăn cả ngã về không. (**Judgment Verb**)*

It can be seen from the Judgment analysis that commentators of the data chose various parts of speech to present their evaluation on the people involved and their behavior, thus making the texts more subjective as proved in White (2001), Pounds (2010) and Jullian (2011).

Appreciation resources are also largely used to express evaluations of the state of affairs in as far as authorial assessments and evaluations are concerned. Unlike Judgment, Appreciation deals with “positive and negative assessments of objects, artefacts, processes and states of affairs rather than with human behavior” (White, 2001). The most popular parts of speech used for this resource in the two data are adjectives (C8E12, C9E15, C4V9). In some cases, nouns are also used to show the evaluation on the involved entities (C19E3, C17V13).

C8E12: *Shell companies aren't in themselves illegal.*

C9E15: *Regulations, however, are ineffective and riddled with loopholes.*

C4V9: *Haugland cho rằng ngôn từ trong điều này là “gian lận”, trái với một quy trình đúng đắn.*

C19E3: *Gunnlaugson has denied any wrongdoing.*

C17V13: *Bryne cũng chính là người đưa ra lời than phiền dẫn tới việc chuyển Monica Lewinsky, người tình của ông Bill, từ Nhà Trắng, nơi cô đang làm thực tập sinh, sang Lầu Năm Góc.*

It can be seen that the commentators of the two data mainly used adjectives to show their evaluation on things and events involved. Like Judgment, these Appreciation resources also bring subjectivity to the commentaries in question.

The last sub-type of Attitude is Affect. Affect values reveal the emotions either of the author or of the appraiser about people, things or events. If the writer strongly emphasizes his subjective presence in the utterance, it is the case of authorial Affect (White, 2001). In the case of non-authorial Affect, the speakers or writers describe emotions of other human individuals or groups. They seemingly suppress their presence and report only on the emotional reactions of the people who are involved in a particular event. Thus they are relieved from (at least) direct responsibility for the assessment of such emotions.

With only 9.4% in the English data and 5.9% in the Vietnamese one, it seems that the main purpose of this genre is not to express personal feelings. Almost all the emotions expressed in the data are non-authorial Affect, showing that the commentators of the two languages hesitated in revealing their own feelings by authorial Affect. Generally, in the instances of non-authorial Affect the emotional evaluation made by the author of the report is not expressed explicitly because the author's voice is not present in the utterances. However, the non-direct assessment offers the reporter a range of possibilities to mediate emotions to the readers without making the text sound too subjective, e.g. reporting affectual positionings on part of the interviewed people which may correspond with the author's opinion. These resources are realized in verbs (as in C14V8), nouns (as in C16E1) and adjectives (as in C15E3 and C10V8).

C14V8: Các cố vấn của ông Obama cũng như bà Clinton đều tin rằng tổng thống sẽ là tiếng nói có sức thuyết phục đối với các cử tri còn đang cho rằng bà Clinton khó gần,

C16E1: China expressed anger on Wednesday after a senior British official said a ruling expected within a few months

C15E3: An estimated 8,000 angry protesters gathered outside in Reykjavik

C10V8: Theo các cố vấn, ông Obama đặc biệt hứng thú với việc chặn đứng đối thủ đảng Cộng hòa Donald Trump.

Overall, although there are some small differences in the percentage and the realization of three sub - types of Attitude in the data of the two languages, the results show that subjectivity obviously exist in this genre, which can be clearly seen in Judgment, Appreciation and Affect resources. The commentators used these resources to show the attitude and to evaluate people, things and the events involved in the commentaries, making subjectivity for the discourses as illustrated in White (2001), Vo (2011), Pounds (2010) and Jullian (2011).

3.2. Subjectivity expressed in Engagement resources

Another category of Appraisal analyzing the inter-subjective relationship of the author to the text and to the message which it contains, is called Engagement (White, 2002).

Despite the varying number of occurrences between the two groups, the distribution of monoglossic and heteroglossic resources in commentaries of the two languages is similar in that the heteroglossic resources are chosen more frequently than the monoglossic ones. In the English data, Heteroglossia accounts for a larger proportion (84.5%), whereas the proportion

of Monoglossia is nearly one-fifth of that of Heteroglossia. Similarly, Vietnamese data reveal a preference for Heteroglossia which account for 75.7%. This undoubtedly illustrates that the authors of the two languages usually allow for dialogistic alternatives.

These following examples illustrate that monoglossic statements project the writer's voice in a neutral way, but they limit the room for the negotiation of claims. This means that these writers are construing a reader with whom they assume they share a similar position.

C18E3: The G-20 leaders adopted 14 principles in November 2014 at a summit in Brisbane, Australia.

C11V2: Trước đó vào đầu năm 2013, tàu chiến Trung Quốc sử dụng hệ thống radar điều khiển vũ khí để “khóa mục tiêu” một tàu khu trục và một máy bay trực thăng của Nhật Bản.

In these types of sentences, the writers just act the role of informing the factuality, which means they contribute objectivity to the texts. If a text mainly contains these resources, it will be considered as an objective report.

The frequent deployment of heteroglossic resources lends support to the established notion that texts are loaded with either the writer's voice or other voices, confirming the influential view of Bakhtin (cited in Airese & Perucha, 2006) that utterances are “pregnant with responses and objections”. This finding supports many studies (Airese & Perucha, 2006; Martin & White, 2005; White, 2003) which have argued that commentaries are heavily populated with multivoiced choices.

Heteroglossia is the author's assessments of opinions, so it obviously expresses subjectivity in the texts. Space for heteroglossic choices is created using modality, countering, negation and projection and can be divided into two types: Expansion and Contraction. The results show that there is a preference for Expansion rather than Contraction in both languages (67% vs. 33% in English, and 74% vs. 26% in Vietnamese). This shows the writer's intention of giving their opinion as one among other propositions available in the current communicative context.

Here are the illustrations of Heteroglossia Expansions and Contractions.

The first type of Expansion can be seen in projections. Projecting voices are external voices in the text, represented through reporting verbs “say”, “state”, “declare”, “report” and so on. The writer attributes the proposition to the other voice and shows impartiality towards the proposition being advanced, so creating a space for the diverse opinions of readers (Martin & White, 2005) as seen in the following examples,

C16V3: Một quan chức NATO cho hay liên minh đang cân nhắc thành lập một trung tâm tình báo mới giúp điều phối việc chia sẻ thông tin tình báo quân sự giữa các nước thành viên.

C21E1: Hugo Swire, British minister of state responsible for East Asia, also said Britain saw the ruling, by the Permanent Court of Arbitration in the Hague, as an opportunity for China and the Philippines to renew dialogue over their territorial disputes.

According to Pounds (2010), these projections appear to add a personal and subjective dimension to the reporting, even though the source of the subjectivity is the reporting voice of the participants rather than the author's.

The sentences containing such words as *likely*, *perhaps*, *seems*, *maybe* indicate that the authors selected to open up dialogic space, representing the proposition as one of a range of

possible positions, thus encouraging the readers to choose their own stance (White, 2002). These form another realization of Expansion.

C6E5: They are likely to be disappointed.

C15V4: Đây có thể trở thành một công cụ chống IS hữu hiệu.

On the contrary, the opposite can be seen in the sentences containing “*in fact*”, “*certainly*”, or “*no doubt*” which indicates that the writers are quite certain about the information, thus close the opportunity for the other voice, creating Contraction elements.

C6E7: Some polls, in fact, are now showing Trump winning the not-entirely-hypothetical matchup—and the trend is certainly in his favor.

C23E15: The contest would no doubt be the most-watched event in Sanders’ political life

C16V12: Thực tế, bộ chỉ huy chuyển đổi được thành lập năm 2002, một thời gian ngắn sau vụ khủng bố 11/9.

Another case of Contraction can be seen in elements of Deny like “*never*”, “*no*”, “*not*”. The function of the use of these resources seems not to offer a “correct” view of real or potential alternative assumptions, but to emphasize the importance of the writers’ contributions by establishing a contrast with what other members of the community have not yet achieved.

C3E14: No replacement has yet been named, and President Olafur Ragnar Grimsson did not immediately confirm that he had accepted the resignation.

C10V6: Thời điểm Bộ trưởng Quốc phòng Pháp đưa ra tuyên bố không hề ngẫu nhiên.

The other type of contractive disclamation is Counter. In these cases, these proposal writers decided to introduce other voices to challenge them, ultimately strengthening their own position. Three instances were identified, realized through “*yet*”, “*however*”, “*although*”, and “*but*”, as shown in the following examples:

C5E2: Recent American statements have been more definitive about US interests, but have not amounted to a strategy.

C19E1: While carefully avoiding the use of its increasingly modern southern fleet, it is nonetheless playing a supportive over-the-horizon role.

C9V11: Dù vậy, thượng nghị sĩ Sanders vẫn nuôi hy vọng các siêu đại biểu ủng hộ bà Clinton thay đổi quyết định vào phút chót. Nhưng cơ hội để ông lật ngược thế cờ rất nhỏ bé.

Consequently, the results of analyzing Engagement show that subjectivity seems to be more dominant in the data of the two languages than objectivity, which is exactly the same as the results of analyzing Attitude in the previous part.

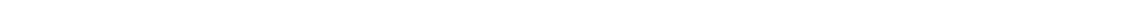
3. Conclusion

This paper has explored subjectivity levels using the analysis of the Attitude and Engagement patterns in journalistic commentaries written in English and Vietnamese. As regards the Attitude, the results indicate that the commentators of both languages used these resources, though at a different frequency, to show the attitude and to evaluate people, things and the events. It means that the authors not only report issues of public interest but also insert their opinions or feelings into expositions making the texts in question subjective. With regard to the distribution of Engagement resources across languages, apart from some differences in the occurrences

and the part of speeches realized in each language, the commentary texts also share the same characteristics of the genre in English and Vietnamese in revealing the subjectivity of the writer voice and the reader - writer inter-subjectivity, and the expression of the perspective of some external voice.

REFERENCES

1. Airese J. I. M. and B. N. Perucha, *Evaluation and Engagement in Journalistic Commentary and News Reportage*, Revista Alicantina de Estudios Ingleses, 19, 225-24, (2006).
2. Bednarek, M., *Evaluation in Media Discourse*, London, Continuum, (2006).
3. Halliday, M. K. A., & Matthiessen, C., *An Introduction to Functional Grammar*, London, Arnold, (2004).
4. Jullian, P., *Appraising through Someone Else's Words: The evaluative power of quotations in news reports*, Discourse and Society, 22, 766-80, (2011).
5. Martin, J. R. and D. Rose, *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*, London, Continuum, (2003).
6. Martin, J.R., & White, P.R.R., *The Language of Evaluation: Appraisal in English*, New York, Palgrave Macmillan, (2005).
7. Pounds, G., *Attitude and subjectivity in Italian and British hard-news reporting: The construction of a culture-specific 'reporter' voice*, Discourse Studies, 12(1), 106-137, (2010).
8. Sabao, C., *The "reporter voice" and "objectivity" in cross- linguistic reporting of "controversial" news in Zimbabwean newspapers - An Appraisal Approach*, Thesis of Doctor of Philosophy in the Faculty of Arts and Social Sciences, Stellenbosch University, (2013).
9. Vo, D. D., *Style, Structure and Ideology in English and Vietnamese Business Hard News Reporting – A comparative Study*, Thesis of Doctor of Philosophy in Linguistics, Faculty of Social Sciences and Humanities, University of Adelaide, (2011).
10. White, P.R.R., *Telling Media Tales: The News Story as Rhetoric*, PhD Thesis. Sydney: University of Sydney, (1998).
11. White, P.R.R., *Media Objectivity and the Rhetoric of News Story Structure*, In Ventola, E(ed), *Discourse and Community-Doing Functional Linguistics*, Language in Performance 21, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 379-397, (2000).
12. White, P. R. R., *Appraisal*, website: www.grammatics.com/appraisal, (2001).
13. White, P.R.R., *Appraisal - the Language of Evaluation and Stance*, in Verschueren, J., J. Östman, J. Blommaert, & C. Bulcaen (eds.), *The Handbook of Pragmatics*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 1-23, (2002).
14. White, P.R.R., *Beyond Modality and Hedging: A Dialogic View of the Language of Intersubjective Stance*, Text – Special Edition on Appraisal, 259-284, (2003).
15. White, P.R.R., *Subjectivity, Evaluation and Point of View in Media Discourse*, In C. Coffin, A Hewings & O'Halloran (Eds), *Applying English Grammar*, London: Hodder Arnold, (2005).
16. White, P.R. R, *Taking Bakhtin seriously: dialogic effects in written, mass communicative discourse*, Japanese Journal of Pragmatics, 12, pp. 37-53, (2010).



A SYNTACTIC ANALYSIS OF ENGLISH SHORT STORIES FOR CHILDREN

TON NU MY NHAT^{1*}, TRAN THI HONG CAM²

¹ Department of Foreign Languages, Quy Nhơn University

² Graduate Student, Course 19, English Language Class, Quy Nhơn University

ABSTRACT

Given the increasing technological advancement and widespread use of the online resources for education in general and teaching of English as a foreign language in particular, this study is aimed to contribute to this endeavor, with particular reference to young learners. It is an investigation of the syntactic characteristics of the English short stories targeted at children. The mixed-method was manipulated to capture the picture of the structures at the sentence and clause levels across the three age groups - 0 - 3, 4 - 6 and 7 - 12. The data constitute 30 short stories from the website <http://storyberries.com/>. The results from the analysis reveal that all three groups share all types of sentences and clauses except for verbless clauses. However, unequal proportions of different structures across three groups indicate age-specific characteristics. The findings demonstrate an increasing complexity in terms of syntactic structures as the targeted age-groups are more grown up. The close analysis upholds the pedagogical practicality of these resources, which should be harnessed to develop English proficiency of the young learners, especially in under-resourced settings.

Keywords: Clause, sentence, short stories, syntax, syntactic structure.

TÓM TẮT

Phân tích cú pháp truyện ngắn tiếng Anh dành cho trẻ em

Với sự phát triển ngày càng gia tăng của kỹ thuật và phổ biến các nguồn tài liệu trên mạng, tài liệu giáo dục nói chung và dạy học tiếng Anh như một ngoại ngữ nói riêng, bài viết này nhằm đóng góp vào nỗ lực chung đó, với sự quan tâm với đối tượng thiếu nhi. Công trình này phân tích những đặc trưng cú pháp của các truyện ngắn tiếng Anh dành cho thiếu nhi. Chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu phối hợp để nắm bắt bức tranh về cấu trúc cú pháp của câu và mệnh đề của truyện ngắn dành cho 3 nhóm - 0 - 3 tuổi, 4 - 6 tuổi, và 7 - 12 tuổi. Dữ liệu khảo sát là 30 truyện, 10 truyện cho mỗi nhóm, từ trang web <http://storyberries.com/>. Kết quả khảo sát cho thấy tất cả các loại cấu trúc câu và mệnh đề, ngoại trừ loại mệnh đề vắng động từ, đều được sử dụng trong cả 3 nhóm. Tuy nhiên, có sự khác nhau về tần số xuất hiện của mỗi loại cấu trúc ở các nhóm tuổi khác nhau; tần số sử dụng của các câu và mệnh đề phức tạp về cấu trúc lớn hơn khi đối tượng được hướng đến lớn tuổi hơn. Công trình phân tích cho thấy giá trị sư phạm của nguồn tư liệu này, chúng cần được sử dụng để phát triển năng lực tiếng Anh của thiếu nhi, đặc biệt ở những môi trường với điều kiện còn hạn chế.

Từ khóa: Mệnh đề, câu, truyện ngắn, cú pháp, cấu trúc cú pháp.

*Email: tnmynhat70@gmail.com

Ngày nhận bài: 26/12/2018; Ngày nhận đăng: 6/3/2019

1. Introduction

Research has consistently shown the multiple ways that reading literary fiction impacts children's lives and influences their brain development. The benefits range from relieving stress, to developing memory, critical thinking skill, writing skills and empathy and emotional intelligence and broadening a child's outlook (Reddler, 2018). Reddler (2018) states:

In a world that is focusing more and more on logic, reading is a great way for kids to maintain their vibrant imagination while improving their ability to engage with peers, adults, and society. Reading allows our sons and daughters to live vicariously through the fictional lives of the characters which gives them valuable opportunities to explore new situations, see the world from another person's vantage point, learn about strong emotions from the safety of home, and event confront their fears. Reading gives our children the ability to know themselves through the stories of others”.

Equally emphasized is the role of short stories in the field of teaching English as a foreign language (TEFL) to young learners (YLs). Scholars have highlighted the potential benefits of short stories to children (Elliott, 2011; Jennings, 1991; Phillips, 1993; Scott & Ytreberg, 1990; Slattery & Willis, 2001; Wright, 2000;...). Children, teachers, parents, and caregivers can turn to stories as immeasurable sources both of entertainment and early sources of language input. Stories hold a great potential for consolidating lexical and grammatical knowledge and increasing cultural knowledge. In class, stories can be exploited to provide chances for follow-up activities and good themes for discussions. Wright (2000) maintains that at an early stage of language acquisition, stories can supply children with a useful way of new language contextualization and introduction, which makes it meaningful and memorable. Jennings (1991) indicates the vital role of stories thanks to their opulent potential to supply an authentic model of language use.

Therefore, in the increasingly digital world, many dedicated people are concerned about the fact “that books are dead or that technology is changing how we get our information” and have launched various websites offering stories in order to excite and engage children in stories, in order to “*harness the power of literature to empower children to understand their own evolving natures and special place in the world.*” [27]. However, the question is: to what extent are these significant free resources, the English short stories for kids (ESSKs), designed by native English speakers, are linguistically appropriate to YLs of English as a foreign language (EFL)? This study is one of our attempts to delve into the tremendous benefits of these websites to the YLs of EFL. As a preliminary research, this study primarily aims to investigate whether or not an increase in the age labeled alongside the stories, 0 - 3, 4 - 6, and 7 - 12, corresponds to an increase in syntactic complexity of the stories in terms of the grammatical structures formally taught in English classes. The research questions are (1) *What are the syntactic features of ESSKs for the three age groups?* And (2) *What are the similarities and differences of the structures of the sentences and clauses across the three age groups?* The following sections will begin with an overview of the basic concepts in English syntax according to which the syntactical complexity of the stories was analyzed. It continues with the definitions and features of short stories. The methodology section is to describe the data of the study and delineate procedure of data analysis.

The fourth part presents the findings and discussion. The paper closes with some implications for the teaching of English as a foreign language (TEFL) to young learners (YL).

2. Theoretical background

2.1. The sentence and the clause

The structures and functions of language have been subjected to analyses and descriptions from a range of theories such as Traditional Grammar, Structural Grammar, Transformational-Generative Grammar, Cognitive Grammar, Systemic Functional Grammar and so on. As this study is practically motivated, the analysis was based on the grammatical frameworks integrated in English coursebooks which are widely-circulated in the educational system in Vietnam. In the following sections, the definitions, the classification, and the structure of the sentence and the clause are heavily withdrawn from the works by Oshima and Hogue (2006) and Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvik (1985).

2.1.1. The sentence

In the simplest term, by ‘Sentence’, we mean a group of words beginning with a capitalized letter and ending with a full stop, exclamation mark, or question mark. Technically, “*a sentence is a group of words used to communicate ideas. Each sentence is formed from one or more clauses and expresses a complete thought*”. (Oshima and Hogue, 2006, p. 164). Sentences in English are classified into *simple sentences* (SSs), *compound sentences* (CpdSs), *complex sentences* (CplSs) and *compound-complex sentences* (CpdSs). Each kind of sentence is determined by the kind of clauses used to form it.

- A simple sentence consists of a single independent clause, such as (1).

(1) *Fresh water boils at 100 degrees Celsius at sea level.*

- A compound sentence is a structure of two or more independent clauses; the clauses can be combined in three ways: with a coordinator, with a conjunctive adverb, or with a semicolon.

(2) *Japanese people live longer than most other nationalities, for they eat healthy diets.*

(3) *Students must take final exams; otherwise, they will receive a grade of Incomplete.*

(4) *Salt water boils at a higher temperature than fresh water; food cooks faster in salt water.*

- A complex sentence consists of one independent clause and one (or more) dependent clause (s). Dependent clauses comprise three subcategories: *adverb clauses*, *adjective clauses*, and *noun clauses*.

(5) *A citizen can vote in the United States when he or she is 18 years old.*

(6) *Men who are not married are called bachelors.*

(7) *Scientists know what caused it.*

- A compound-complex sentence is comprised of at least two independent clauses and one or more dependent clauses. In other words, to form a compound-complex sentence, any combination of dependent and independent clauses is possible as long as there are at least two independent clauses and one dependent clause.

(8) *I wanted to travel after I graduated from college; however, I had to go to work immediately.*

(9) *I could not decide where I should work or what I should do so at first, I did nothing.*

2.1.2. *The clause*

The clause, as defined by Oshima & Hogue (2006, p. 174), is “*the building blocks of sentences. A clause is a group of words that contains (at least) a subject and a verb*”. Many others refer to this structure as a composition of at least two constituent elements, one of which plays the role of subject, the other, of predicate. The structural components of the clause are also referred to as ‘Subject’, ‘Verb’, ‘Complement’, ‘Object’ and ‘Adverbial’ (Downing & Locke, 2006; Delahunty and Garvey, 2010; Quirk et al., 1985).

Structurally, Quirk et al. (1985) classify the clause into three types - finite clauses (FCs), nonfinite clauses (nonFCs), and verbless clauses (VICs).

- A finite clause is a clause whose verb element is finite, which mean it is marked for either tense or modality and can be simple or complex. For example,

(10) *I can't go out with you because I am studying this evening.*

- A nonfinite clause is a clause with its verb element being a nonfinite verb. The nonfinite clause always consists of a verb and may be with or without a subject, which is commonly absent. Unlike finite verb phrases, nonfinite verb phrases have no tense or mood distinctions. There are four subcategories of nonfinite clauses: *to-infinitive clauses* (to-VCs), *bare infinitive clauses* (bareCs), *-ing clauses* (V-ingCs), and *-ed clauses* (V-edCs), depending on whether the nonfinite verb is a to-infinitive, bare infinitive, V-ing participle, or V-ed participle.

(11) *The best thing would be for you to tell everybody.*

(12) *Rather than you do the job, I'd prefer to finish it myself.*

(13) *The parents having paid for the damaged window, the police were not called.*

(14) *Covered with confusion, they apologized abjectly.*

- A *verbless clause* is a clause without a verb element, but is nevertheless capable of being analyzed into clause elements. Verbless clauses take syntactic compression one stage further than nonfinite clauses and like nonfinite clauses, they are commonly with subjects. It is often possible to postulate a missing form of the verb *be* and to recover the subject, when omitted, from the context.

(15) *Whether right or wrong, he always comes off worst in argument.*

2.2. **Short stories**

Short stories have long been of great interest to human beings. Attempts at a definition have been highly diverse. May (1989, p. 64) maintains the short story is “*the structural core of all fiction in its derivation from folktale and myth*”, and “*it has from its beginning been a hybrid form combining both the metaphoric mode of the old romance and the metonymic mode of the new realism*”. A short story is also defined as a brief fictional work written in prose, and it deals with a single character, a single event, a single emotion, or the series of emotions called forth by a single situation (Matthews, 1994). Similarly, Baldick (2001, p. 236) defines a short story as a fictional prose tale; this genre does not have specified length and is too short to be published as a volume on its own. According to Abrams (1993), regardless of length, a short story is a narrative that can be read at one sitting from half an hour to two hours, and it is limited to a certain unique or single effect to which every detail is subordinate.

Compared with a novel, short stories are less complicated. Patea (2012) states that a short story deals only with a fragment, an incident, a single small-scale event. It centers on a scene or/ and a person cut off from a larger social, historical or existential continuum, and concentrates on a moment of awareness rather than a completed action. This genre blends the brevity and intensity of the lyric with narrative features such as plot, denouement, character, and events. In spite of short length and simple characterization, a short story can reflect its writer's features of narration and ideas or thoughts thanks to its structure (Gao, 1976). According to Gordimer (1994), short stories are used to communicate human experience. More importantly, precious moral lessons are then also conveyed through such experience.

3. Research methodology

3.1. Data description

The data for this research is selected from the website <http://storyberries.com/>. As claimed in the homepage - ABOUT US, this innovative publisher of quality free children's stories is "*a beloved place in the hearts, homes, and schools of children all around the world, and currently enjoy more than a million reads a month.*" [27].

Storyberries was founded by a family driven by a passion to help as many children around the world as possible to access quality stories for free. It consists of 3000+ short stories in English. Their mission is threefold: (1) *To offer best quality collection of children's stories, allowing children the world over to easily read beautiful, age-appropriate stories, enhancing literary and fostering an early love of reading;* (2) *To foster cross-cultural understanding, and* (3) *To humanize technology by encouraging discussion over real-life issues around the pleasurable time of reading together.* [15]. The categories to be chosen are:

- AGE: Age 0 - 3, Age 4 - 6, Age 7 - 12, and Early readers;
- TIME: 5 Min Stories, 10 Min Stories, 15 Min Stories, and 20+ Stories;
- TYPE: Picture Books, Fairy Tales, Chapter Books, Poems for Kids, and Comic Books.

To address the aim of the present study, it is from the *Age* category that we selected the samples for the data. Given the large number of stories in three groups - 49, 171, and 218, we set some criteria for stories to be included in the corpus as follows. Firstly, the stories selected are those written by world-famous authors who specialize in writing stories for children such as Beatrix Potter, Brothers Grimm, Hans Christian Andersen, Katharine Pyle, and Danielle Noakes. Secondly, only the stories on bullying, empathy, kindness, honesty and truthfulness were selected due to their moral values. Finally, the choice of data was based on the length of the stories. The stories are of various lengths, ranging from less than 90 running words to up to above 1400. A preliminary analysis in terms of length unfolded the result that the stories of approximately 90 - 200, 300 - 1000, and of 900 - 1400 predominate the 0 - 3, 4 - 6, and 7 - 12 age groups respectively. In view of the number of aspects the stories were analyzed, a limitation to 30 stories is sizable. Therefore, 10 stories which meet the three aforementioned criteria from each age-group were chosen to serve as the corpus of this study. They are all included in the Appendix in terms of code, title, and name of author.

3.2. Data analysis

To address the aim set forth, we manipulated the mixed method. While the qualitative method was employed to identify and classify the units of analysis, the quantitative method helped the researchers approach the picture of the occurrence frequency of the types and subtypes of the structures in focus. We analyzed the data quantitatively to arrive at finding out the frequency of sentence and clause types and subtypes. On this basis, the syntactic characteristics of ESSKs were synthesized to find out their similarities and differences across the three groups. The result of the analysis of the 30 ESSKs in terms of sentences and clauses is summarized in Table 1. Next, the sentences were classified into four types - SS, CpdS, CplS, and CppSs. Then, the clauses in the data were identified and statistically analysed in terms of types and subtypes, according to those summarised in Section 2.1.

Table 1. Number of sentences and clauses in the ESSKs of three age groups

Number of Age group	Sentences	Clauses
0-3 (n = 10)	234	359
4-6 (n = 10)	435	1037
7-12 (n = 10)	526	1784
Total (N = 30)	1195	3180

4. Findings and discussion

4.1. Syntactic features of ESSKs for three age groups

Thirty ESSKs of the three different age groups were analyzed in terms of clause and sentence construction. The results are presented in the Table 2.

Table 2. The distribution of syntactic structures in ESSKs of the three age groups

Structure	Age groups	Age group 0-3		Age group 4-6		Age group 7-12	
		No.	%	No.	%	No.	%
Sentences	SS	140	59.8%	163	37.5%	102	19.4%
	CpdS	18	7.7%	84	19.3%	94	17.9%
	CplS	59	25.2%	111	25.5%	152	28.9%
	CppS	17	7.3%	77	17.7%	178	33.8%
	Total	234	100%	435	100%	526	100%
Clauses	FC	313	87.2%	861	83%	1484	83.2%
	non-FC	46	12.8%	126	12.2%	260	14.6%
	VIC	0	0%	50	4.8%	40	2.2%
	Total	359	100%	1037	100%	1784	100%

Generally, as can be seen from Table 2, the stories written for children in different age groups use a range of both sentences and clauses, with all the subcategories of these two levels. However, the proportions of each type and subtype vary from group to group.

4.1.1. Age group 0-3

All the types of sentences and clauses are used, but there is a significant disparity among their distributions. SSs are the most frequently used (59.8%), followed by CplSs, (25.2%). In contrast, both CpdSs and CppSs are found at merely less than 10% (7.7% and 7.3%, respectively). Constituting more than a half of the whole corpus, SSs are dominant among the four subtypes of sentence structure.

(16) *The sky was blue above. But she did not look up. The river gurgled below. But Little Goat did not listen to its song.* [GI-1]

(17) *But Little Goat didn't answer. She just walked along looking for the sweetest grass. As she walked along, Little Goat moved further and further away from Mother Goat. Little Goat found the sweetest grass. She ate and ate. She had walked far from Mother Goat.* [GI-9]

In (16), there are four sentences, all of which are constantly SSs. In (17), in the total of six sentences, SSs contribute four instances which are far more than the others. Moreover, according to Oshima & Hogue (2006), SSs include the ones containing a subject and a verb, a subject and two or more verbs, two or more subjects and a verb, or at least two subjects and two verbs. However, the findings show that most SSs in the 0 - 3 group have the simplest structure, with just one subject and one verb. In other words, only one certain action or state of each character in the story takes turns to be mentioned.

As regards Complex sentences, there are all subtypes of dependent clauses - adverb clauses, noun clauses, and adjective clauses, with a majority of the noun clauses. It is also noticeable that most CplSs consist of only one dependent clause. In spite of their small proportions, the role of the compound and compound-complex sentences in the stories is undeniable. That is to show the relationship between two or more activities carried out by the same subject. Most of the compound-complex sentences are of the basic form, containing two independent clauses and a dependent one.

(18) *She looked in the mealie patch, but Little Goat was not there.* [GI-9]

(19) *But she forgot about that hole in the duster; and when she untied it - there was no Mouse!* [GI-1]

As for the clauses, taking up more than four-fifths of the whole corpus (87.2%), FCs take the lead among the three subtypes. What's more, the number of FCs containing a simple finite verb phrases exceed those containing complex finite ones. Nonfinite clauses have the frequency of nearly seven times lower than that of finite clauses (12.8%). However, despite the small number, all the subtypes are used, with a considerable disparity in the proportions among them. The findings are in line with the assertion provided by Quirk, et al. (1985) that among the four types of nonfinite clauses, to-VCs and V-ingCs are more frequent, whereas bare infinitive clauses are relatively rare. It is also noticeable that not a single case of verbless clause is used in these ten stories.

4.1.2. Age group 4-6

The findings reveal that the four types of sentences are not markedly dispersed. At 37.5%, SSs are the most common type, marginally followed by the second most common, CplSs, at 25.5%; both of the others, CpdSs and CppSs, account for nearly one-fifth (19.3% and 17.7%, respectively).

As for the simple sentences, a majority contain a predicate of two or more verbs, emphasizing a series of actions rather than the doers of actions. Then, the second most common type of sentence displays all its three subtypes, with adverb dependent clauses being the dominant. Surprisingly, in addition to CplSs consisting of one dependent clause, a large number of CplSs consisting of two, three or even four dependent clauses are found in stories of this age group.

(20) *The stickleback floundered about the boat, pricking and snapping until he was quite out of breath.* [GII-8]

As regards CpdSs, the analysis shows that most independent clauses are joined with coordinators, especially *and* and *but*. Moreover, semicolons are also used; conjunctive adverbs are rarely utilized. In terms of CppSs, most of them belong to the basic structures which consist of two independent clauses combined with one dependent clause. Some others are constituted with at least a pair of independent clauses and a pair of dependent clauses, or especially of up to six dependent clauses.

(21) *Teddy Bear was at work on the big drum, and the clown was turning the organ to make music for the dolls to dance to.* [GII-3]

(22) *On the next day, as it was her turn to prepare the meals, the little mouse said to herself: "Now I will do as much for my friend as she did for me; we will have lentils for dinner, and I will jump into the pot while they are boiling", and she let the action follow the word, without reflecting that a simple sausage can do some things which are out of the reach of even the wisest mouse.* [GII-4]

The syntactic structure at the lower level of the clause also exhibits all its subtypes. Constituting 83%, finite clauses are used much more commonly than all the others. Moreover, with a meager proportion of about one-tenth (12.2%), nonfinite clauses display all four subtypes. Verbless clauses are apparently the least common type with 4.8%. The examples are for illustration.

(23) *There were tin spoons, and lead knives and forks, and two dolly-chairs - all so convenient!* [GII-6]

4.1.3. Age group 7-12

As can be seen from Table 2, though all four sentence types are present in the stories for this age group, they hardly share the similar frequencies of occurrence. Firstly, the stories for this age group are characterized with the predominance of the compound-complex structure. Accounting for 33.8%, CppSs take the lead, followed by the complex sentences (28.9%). It is also noticeable that ranking in the third place is the simple structure (19.4%). Compound sentences are the least popular in the stories for this group. Moreover, of all of the subtypes of dependent clauses, adjective clauses are used much more commonly than the others.

(24) *He found a canoe of shining white stone, tied to the shore.* [GIII-5]

(25) *It was something so new and strange to her to hear the tones of love and courtship, a thing so unusual to be told she was beautiful, that it is not wonderful her head was turned by the new incident, and that she began to think the voice of her lover the sweetest she had ever heard.* [GIII-8]

The finding indicates that all the subtypes of the clause are utilized in the stories of this group. Finite clauses are the most dominant, making up more than four-fifths (83%), leaving the three other subtypes, non-finite clauses, bare infinitive clauses, and verbless clauses far less frequent. Nevertheless, all the subtypes of non-finite clauses are found in the data. Still, there is a considerable difference in the frequencies of the subcategories, with the to-infinitive clause taking the lead (57.3%) and the V-ing clause ranking the second (32.7%). The bare-infinitive clause and the V-ed Clause share the same rate of merely 5%. Finally, the verbless clauses make up only 2.2%; they, nonetheless, make a contribution to the variety of clause types.

(26) *Though so very ugly, there was one faculty she possessed in a more remarkable degree than any woman of the tribe.* [GIII-8]

4.2. Similarities and differences of the structures across the three age groups

4.2.1. The sentence level

Firstly, all the four types of structures - simple, compound, complex and compound-complex - are utilized by writers of these online ESSKs. This reveals a feature of range of sentence structures in ESSKs for all three age groups. The most noticeable feature is the decrease of the percentage of the simplest structure when the age of children targeted at increases. Whereas nearly 60% of the sentences in the ESSKs for group 0 - 3 are simple, the analysis displays a gradual decrease in this type of structure to approximately 40% in those for group 4 - 6, and about 20% in those for group 7 - 12. The decrease in the proportion of the simplest structure goes hand in hand with the increase in that of the most complicated structure, namely the compound-complex sentence. Thus, we can see a steady increase of the compound structure from approximately 8% in ESSKs for group 0 - 3, to approximately 18% in ESSKs for group 4-6, and then up to nearly 34% in ESSKs for group 7 - 12. Another noticeable feature is the nearly equal proportions of the complex sentence among all groups, ranging from 25.2% to 28.9%. The result of the analysis also displays a very slight increase when the age of the targeted group increases.

4.2.2. The clause level

Finite clauses rank first in the ESSKs of the three age groups, which accounts for over four-fifths of the whole corpus. However, close analysis reveals the popularity of this structure gradually decreases in 0 - 3, 4 - 6, and 7 - 12 groups, though the dissimilarity in their percentages is inconsiderable (87.2%, 83% and 83.2% respectively). Furthermore, the second most popular clause type in ESSKs of the three age groups belongs to nonfinite clauses. The disparity among the proportions of this subtype across three groups is insignificant (by no more than 2%). What is more, the frequencies of the subtypes of nonfinite clauses among three age groups are quite similar with the predominance of to-V clauses and V-ing clauses. The V-ed clauses and bare infinitive clauses are rare in the stories. Finally, in all groups, the verbless clause is the least

common. While there is not any verbless clause in the ESSKs for the youngest group, the other groups can enjoy this structure, but with very limited proportions - 4.8% and 2.2% in age groups 4 - 6 and 7 - 12 respectively.

4.3. Discussion

The present study is aimed to investigate whether or not the online ESSKs are suitable for the different age groups they are targeted at, in terms of syntactic structures. From the in-depth description of the findings in the above section, we can now look at the underlying significance of the similarities and differences.

There is no doubt that children aged 0 - 3 are at the first stage of language formation; hence, the writers of ESSKs in this group have a tendency to employ mostly short, simple sentences to get the very young readers start on their road to reading and grasping the moral lessons of the stories easily and quickly. In addition, it is worth noting that most of the SSs in this group are the ones containing a subject and a verb. The predominance of such simple structures emphasizes single actions of the characters, facilitating the young readers' understanding and memorizing the contents. It is likely out of the same pedagogical reasons that the story writers utilize fewer complicated sentence structures, namely compound, complex, and compound-complex structures in the ESSKs for 0 - 3 age group. At the clause level, the finite clauses take the top priority, conveying explicitly the states and actions in terms of tense and aspect. The non-finite structures are much less frequent, just contributing to clarify extra details about the actions. Then, because verbless clauses take syntactic compression one stage further, which may present young readers with difficulties in inferring the missing information in those clauses, they are virtually absent.

As for ESSKs for the age group 4 - 6, although SSs are the most frequent, its proportion decreases by 22.3% in comparison to those for the younger group. Then, though the proportion of finite clauses slightly decreases, it remains the most common clause type in ESSKs for this age group. It is also noticeable that verbless clauses begin to be used as well. This way, the children aged 4 - 6 both get access to the new clause structure and master the basic types.

As regards the ESSKs of the age group 7 - 12, the percentage of SSs plunges, giving rise to the compound-complex and complex sentences, which are far much higher. This strategy of using sentence types in the group 7 - 12 seems to result from the intention that too many simple structures tend to make their stories appear childish, immature and boring to read. This high percentage of the complicated structures at the sentence level is coupled with a larger proportion of the nonfinite structures at the clause level. Furthermore, the writers of all three groups of ESSKs use a mixture of all sentence types in their own stories. This assists them in communicating and conveying the messages in those stories more flexibly and effectively. However, each sentence type is used with its own purposes of expressing; as a result, the distribution of each sentence type in the ESSKs of the three age groups is not the same.

In fact, the simple sentences are recognized as the most popular types in all three groups. By using a large number of SSs, writers of ESSKs facilitate the young children in their first attempts to reading. Then, once the children grow older, it is likely that they may lose their interests in reading if they are faced with stories with mostly choppy simple sentences. Therefore,

there is a preference for compound sentences to connect ideas of equal importance and relevance in ESSKs instead of just simple sentences for readers of 4 - 6 and 7 - 12. Besides, it is worth noting that the distributions of the complex sentences do not widely vary across three age groups. The justification for this may be that complex sentences play an essential part in smoothening the flow of information in stories, helping the readers focus on the main or subordinate ideas and contributing variety to the ESSKs. In the stories written for more grown-up readers, the occurrence frequency of the complex sentences increases stably, helping children be acquainted with this sentence structure step by step, without inhibiting their understanding. What's more, the proportion of the compound-complex sentences the ESSKs for the oldest age group is nearly five times and twice as high as that in the group for the youngest and younger age groups, respectively. This suggests that the story writers carefully observe the readers' cognition ability and language proficiency.

Similarly, at the clause level, ESSKs also display a wide range of clause types, which enables the writers convey their ideas effectively while attentive to the age of the various groups. Finite clauses make up over four-fifths of the whole corpus, resulting from the fact that they may be used in both main and subordinate clauses. Besides, being the second most popular clause type used in ESSKs, nonfinite clauses add variety to the range of clause structure, thereby helping writers conveying meanings in their stories in a more economical way. In addition, it is worth discussing the fact that of all four subtypes of nonfinite clauses, the to-V clause and V-ing clause are the dominant, whereas the V-ed and the bare infinitive are quite rare. This finding is in line with the general tendency of use of these different structures of the clause, as observed by Quirk, et al. (1985). Finally, the smallest proportion of the verbless clauses in the whole data may be attributed to its minimum structure of either a noun phrase, an adjective phrase or an adverbial phrase, which may pose incomprehensibility to the young readers.

The findings of this study, which concern short stories for young children, are to some extent contradict to those revealed from Wulandari's (2015) study on sentence structures in the story *About Barbers* written by Mark Twain. The results of Wulandari's analysis shows that compound sentence structure takes the lead in this short story, followed by compound-complex sentence structure, complex sentence structure and simple sentence structure in the order of the frequency percentages. The difference is highly likely due to the age of the readers targeted at. In Upreti's (2012) study on the challenges and issues of making use of short stories as supplementary resources, he states that teachers face a lot of difficulty due to long structures and difficult vocabulary. On this basis, some suggestions which are put forward to reduce the challenges in teaching short stories such as trainings, workshops, refreshers courses are given regarding teaching short stories.

Therefore, the results of the analysis uncover an encouraging fact that in terms of 'syntactic complexity', the stories under analysis, though selected by a native speaker of English for children around the world, are classified appropriately to be exploited in order of age and accordingly in order of grades of the YLs of EFL. Due to their prominent role, English stories have continually attracted extensive research. They have long been investigated from different perspectives, providing in-depth and comprehensive descriptions of this genre, such as in terms of semantic and syntactic features (Nguyen, 2012; Wulandari, 2015), of discourse markers (Altikriti, 2011; Youran,

Amoli & Youran, 2013), of conjunctions (Suswati, Sujatna, & Mahdi, 2014), or of meta-functions (Vu, 2014; Widayat, 2006). Concerning the practice of TEFL, studies have been conducted to explore the effectiveness of the using short stories in developing reading skill (Handayani, 2013; Pham, 2016), in immersing young children in moral values (Rahim & Rahiem, 2012), as well as to gauge the challenges and issues of making use of short stories as supplementary resources (Upreti, 2012). The present study is hoped to extend this fruitful area of research, contributing some practical insights into this ever-rich resource.

5. Conclusion

This paper reports part of our endeavor to investigate the potential practicability of the online resources of English short stories to the benefits of YLs of EFL. The findings confirm the age-specific appropriateness of these quality free resources in terms of syntactic structures and thus point to the feasibility of immediate use, and preferably of further research of the inherent linguistic characteristics in tandems with the practice of exploiting them in various settings.

The major limitation of this study lies with the small size of the data confined to only one website <https://www.storyberries.com/>. Besides, this research focuses on only the syntactic structure of the sentence and the clause. An investigation with a larger corpus comprising stories form other websites popular and most commonly accessed by children in a specific context in terms of the grammatical points and lexical loads covered in their formal English classes would have practical significance. Secondly, the websites which provide both the scripts and the voice may serve as another source of data to investigate the prosodic aspects for the same pedagogical purposes. Finally, a study into the teachers', learners', and parents' attitude and practice, if any, and/or effectiveness of harnessing these online resources to the TEFL for YLs may also yield substantial benefits.

REFERENCES

1. Abrams, M. H, *A Glossary of Literary Terms* (6th ed.), London: Harcourt Brace, (1993).
2. Altikriti, S. F., *Speech act analysis to short stories*, Journal of Language Teaching and Research, 2 (6), 1374-1384, (2011).
3. Baldick, C., *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*, Oxford: Oxford University Press, (2001).
4. Delahunty, G. P., & Garvey, J. J., *The English Language from Sound to Sense*, Indiana: Parlor Press, (2010).
5. Downing, A., & Locke, P. *English Grammar: A University Course*, New York: Routledge, (2006).
6. Jennings, C. *Children as Story-tellers*, Melbourne: Oxford University Press, (1991).
7. Matthews, B., *The Philosophy of the Short-Story* (C. May Ed. The New Short Story Theories ed.), Athens: Ohio University Press, (1994).
8. May, C., *The Metaphoric Motivation in Short Fiction: In the Beginning Was the Story Short Story Theory at a Crossroads*, Baton Rouge: Louisiana State University Press, (1989).
9. Nguyen, H. H., *An Investigation into Semantic and Syntactic Features in the Vietnamese-English Translation of the Story "Vừa Nhắm Mắt Vừa Mở Cửa Sổ"*, (Unpublished M.A Thesis), University of Danang, (2012).

10. Oshima, A., & Hogue, A., *Writing Academic English* (4th ed.), New York: Pearson Longman, (2006).
11. Patea, V. *Short Story Theories: A Twenty-first-century Perspective*, New York: Rodopi, (2012).
12. Pham, A. L., *A Study on Using Short Stories in Teaching Reading Skill at Nguyen Khuyen Secondary School*, (Unpublished M.A Thesis), University of Languages and International Studies, (2016).
13. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J., *A Comprehensive Grammar of The English Language*, New York: Longman Inc, (1985).
14. Rahim, H., & Rahiem, M. D. H., *The use of stories as moral education for young children*, International Journal of Social Science and Humanity, Vol. 2 (6), (2012).
15. Reddler, S., *How Reading Stimulates Emotional Intelligence*, Retrieved December 20, 2018 from <https://www.storyberries.com/how-reading-stimulates-emotional-intelligence>, (2018).
16. Suswati, S., Sujatna, E. T. S., & Mahdi, S., *Addictive conjunction choice in English children short stories: A syntactic and semantic analysis*, International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 5 (4), 11 - 21, (2014).
17. Upreti, K., *Teaching Short Stories: Challenges And Issues*, (Unpublished M.A Thesis), Tribhuvan University, Kirtipur, (2012).
18. Vu, Q. T. N., *A Discourse Analysis of Short Stories for Children in English and Vietnamese*, (Unpublished M.A Thesis), Quy Nhon University, (2014).
19. Widayat, Y. E. W., *A tenor analysis of short story entitled Cat in the Rain by Ernest Hemingway*, (Unpublished Masters thesis), Sebelas Maret University Surakarta, (2006).
20. Wright, A., *Stories and their importance in language teaching*, Humanising Language Teaching, 2 (5), pp. 1 - 6. (2000).
21. Wulandari, D. P., *Syntactic analysis of Mark Twain's About Barbers on Leech's Method*, Rainbow: Journal of Literature, Linguistics and Cultural Studies, 4 (1), 37 - 43, (2015).
22. Youran, M., Amoli, F. A., & Youran, F., *The study of markers in the narration of children's short story*. European Online Journal of Natural and Social Sciences, 2 (3), 305 - 308, (2013).
23. Elliott, J. "Interesting ESL group activities", Retrieved February 12, 2011 from [http://www.ESLarticle.com/\(2011\)](http://www.ESLarticle.com/(2011)).
24. Phillips, S., *Young learners*, OUP, (1993).
25. Scott, W. A. and Ytreberg, L. H., *Teaching English to children*, New York: Longman, (1993).
26. Slattery, M. and Willis, J., *English for primary teachers - A handbook of activities and classroom language*, OUP, (2001).
27. Website: <https://www.storyberries.com/>.

APPENDIX: List of Samples in Data (GI: Age 0 - 3; GII: Age 4 - 6; GIII: Age 7 - 12)

Code	Title of story & Name of author
GI-1	<i>The Story of Miss Moppet</i> (Beatrix Potter)
GI-2	<i>Londi the Dreaming Girl</i> (Lauren Holliday & Nathalie Koenig)
GI-3	<i>The Happy Hat</i> (Jade Matre)
GI-4	<i>The Best Thing Ever</i> (Melissa Fagan)
GI-5	<i>What Is It?</i> (Kate Sidley)
GI-6	<i>Hippo Wants to Dance</i> (Sam Beckbessinger)

- GI-7 *Little Ant's Big Plan* (Candice Dingwall)
- GI-8 *Jimmy the Cat and Bobik's Birthday* (Katty Melnichenko)
- GI-9 *Little goat* (Mirna Lawrence)
- GI-10 *Whose Button Is This?* (Paul Kennedy)
- GII-1 *Monsieur-le-dot* (Jade Matre)
- GII-2 *The Princess and the Pea* (Hans Christian Andersen)
- GII-3 *Dolly Dimple* (H.W. Mabie, E. E. Hale and W. B. Forbush)
- GII-4 *The Mouse and the Sausage* (H.W. Mabie, E.E.Hale and W. B. Forbush)
- GII-5 *Fox and the Pine* (Danielle Noakes)
- GII-6 *The Tale of Two Bad Mice* (Beatrix Potter)
- GII-7 *The Tale of Mrs Tittlemouse* (Beatrix Potter)
- GII-8 *The Tale of Mr Jeremy Fisher* (Beatrix Potter)
- GII-9 *The Tale of Peter Rabbit* (Beatrix Potter)
- GII-10 *The Tale of Tom Kitten* (Beatrix Potter)
- GIII-1 *Rabbit's Eyes* (Katharine Pyle)
- GIII-2 *The Faithless Parrot* (Charles H. Bennett)
- GIII-3 *The Musicians of Bremen* (Brothers Grimm)
- GIII-4 *The Little Match Girl* (Hans Christian Andersen)
- GIII-5 *The White Stone Canoe* (H. W. Mabie, E. E. Hale and W. B.Forbush)
- GIII-6 *In Search of a Baby* (H.W. Mabie, E. E. Hale and W. B.Forbush)
- GIII-7 *The Three Little Pigs* (Joseph Jacobs)
- GIII-8 *The Maiden Who Loved a Fish* (H.W. Mabie, E. E.Hale and W.B. Forbush)
- GIII-9 *Fundevogel* (Brothers Grimm)
- GIII-10 *Old Sultan* (Brothers Grimm)

VAI TRÒ CỦA CÁC YẾU TỐ BẰNG LỜI, KÈM LỜI VÀ PHI LỜI TRONG HỘI THOẠI

NGUYỄN THỊ THU HẠNH
Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Bài báo giới thiệu một số vai trò của các yếu tố bằng lời, kèm lời và phi lời trong hội thoại. Những yếu tố này góp phần không nhỏ trong việc tạo nên một cuộc thoại hoàn chỉnh. Chúng giúp các tham thoại dễ dàng hơn trong diễn đạt ý tưởng và hiểu rõ hơn những gì đối phương ngầm muốn thông báo. Trong xã hội hiện đại ngày nay, mỗi chúng ta cần trở nên tinh tế hơn trong giao tiếp, biết tự kiềm chế những hành vi của mình và tập cách quan sát ngôn ngữ cử chỉ để hiểu rõ hơn đối tác mà ta đang tiếp chuyện. Chính những dấu hiệu này giúp chúng ta tăng thêm sức mạnh và đạt hiệu quả cao khi giao tiếp với những người xung quanh.

Từ khoá: Vai trò, yếu tố bằng lời, kèm lời và phi lời, hội thoại.

ABSTRACT

The roles of the verbal, non-verbal and paraverbal markers in conversation

The paper presents and discusses some of the roles of verbal, paraverbal and non-verbal markers in conversation. These factors contribute to creating a complete conversation. They make the participants easier in expressing ideas and better understanding what the partners want to announce. In our modern society, each of us needs to become more sophisticated in communication, self-restraint, and try to observe the body language to better understand the partner(s) we are talking to. These markers help us increase the strength and get the effectiveness in communication.

Keywords: The roles, verbal, paraverbal and non-verbal markers, conversation.

1. Đặt vấn đề

Trong cuộc sống hàng ngày, con người thường có nhu cầu tương tác với nhau. Chúng ta tương tác với nhau bằng nhiều cách như: nói, viết, nhắn tin hay đôi khi chỉ bằng một cái nhìn hay một cử chỉ nhỏ của tay, chân hoặc nét mặt. Xã hội càng phát triển thì người ta càng có nhiều phương tiện để giao tiếp: điện thoại, fax, email, messenger, zalo, viber... Đôi khi những tin tức chúng ta gửi cho nhau, những bộ phim chúng ta cùng xem hay ta đã xem và đề nghị bạn mình hãy xem hay những tấm ảnh cũng có thể dùng để trao đổi ý tưởng của chúng ta. Nhìn chung, phương tiện mà mỗi cá nhân trong xã hội dùng để tương tác với nhau cực kỳ phong phú và đa dạng, và các tương tác như thế ta gọi chung là tương tác xã hội (social interaction).

Các tương tác xã hội có thể chia thành hai loại chính: tương tác bằng lời và tương tác phi lời. Tương tác bằng lời (verbal) là những tương tác bằng hội thoại (conversation): phỏng vấn, hội thảo, tranh luận, hội họp... Tương tác phi lời (non-verbal) là những tương tác như trong các vũ điệu, các bài thể dục tập thể, hay các tín hiệu giao thông trên đường...; Và giữa hai loại lớn này, tồn

*Email: hanhnguyendhq@yaho.com

Ngày nhận bài: 21/12/2018; Ngày nhận đăng: 20/02/2019

tại loại thứ ba gọi là tương tác hỗn hợp (mixed), là loại tương tác trộn lẫn những hành động bằng lời và những hành động phi lời được sử dụng hài hoà, đan xen trong suốt cuộc thoại. Loại tương tác này thường gặp trong khám bệnh, quán ăn, quây tập hoá, cửa hàng quần áo...

Trong khuôn khổ của bài viết này, chúng tôi chỉ đề cập đến các yếu tố bằng lời (verbal), kèm lời (paraverbal) và phi lời (non-verbal) trong giao tiếp (cụ thể là những đoạn thoại mà chúng tôi trích ra từ những câu chuyện ngắn), nhằm cố gắng chỉ ra tính đa kênh và các vai trò của các yếu tố này trong hội thoại.

2. Cơ sở lý luận

Giao tiếp (communication) bằng ngôn ngữ là hoạt động diễn ra thường xuyên, liên tục trong cộng đồng ngôn ngữ. Giao tiếp được hiểu một cách đơn giản nhất và chung nhất là *một quá trình thông tin diễn ra giữa ít nhất là hai người giao tiếp trao đổi với nhau, gắn với một ngữ cảnh và một tình huống nhất định*. (Berge, 1994, tr. 67 - dẫn theo 2) Như vậy, cả ba yếu tố “quá trình trao đổi thông tin giữa hai người”, “hai người giao tiếp trao đổi với nhau”, và “gắn với một tình huống và ngữ cảnh” đều cần thiết cho một cuộc giao tiếp được thực hiện. (2, tr. 18).

2.1. Hội thoại

Hoạt động giao tiếp phổ biến nhất và căn bản nhất của con người là hội thoại (conversation) (5, tr. 76). Vậy hội thoại là gì? “Hội thoại là giao tiếp. Sự giao tiếp là một hoạt động của con người trong xã hội. Vì thế khi nghiên cứu về hội thoại không thể bỏ qua những yếu tố liên quan đến con người và xã hội như tâm lý, phong tục, văn hoá, dân tộc...” (5, tr. 78).

Hội thoại có thể chỉ gồm hai bên. Đó là *song thoại* (P: dialogue). Cũng có thể có ba bên hoặc nhiều bên. Đó là *tam thoại* (P: trilogy), hoặc *đa thoại* (P: polylogue) (5, tr. 76). Tuy nhiên trong các loại hội thoại thì song thoại là quan trọng nhất (5, tr. 77).

Hội thoại có đặc tính cơ bản là giao tiếp hai chiều. Quan sát các cuộc thoại, ta thường thấy xuất hiện các cặp kế cận (adjacency pair) như: chào - chào; hỏi - trả lời; buộc tội - phủ nhận/ chấp nhận (6, tr. 119). Tuy nhiên, không phải lúc nào các cuộc thoại cũng diễn ra một cách ổn định như vậy, bởi vì lúc đó những người tham gia hội thoại đều có mặt cùng nhau, họ có quyền bày tỏ ý kiến của mình: đồng ý hay không đồng ý, hay thể hiện thái độ của mình đối với một sự việc, một lập luận nào đó. Để bày tỏ quan điểm của mình về một vấn đề nào đó mà đối phương vừa đề cập, người ta có nhiều cách để thể hiện tùy vào vai vế, vào mối quan hệ, văn hoá và cả vào nội dung câu chuyện... mà họ sẽ thể hiện như thế nào và bằng cách nào. Nói chung, họ sẽ tương tác với nhau bằng tất cả các giác quan. Vậy nên, thông tin giữa những tham thoại có thể được truyền và nhận bằng nhiều kênh như: thị giác, thính giác, khứu giác và xúc giác...

Ngoài ra, ngôn ngữ không phải là phương tiện duy nhất để giao tiếp, thế nên hội thoại được tạo ra không chỉ bằng lời nói, mà còn bằng cử chỉ, nét mặt, ngữ điệu, âm điệu, tư thế đứng/ ngồi, và cả bằng tiếng cười hay sự im lặng... nghĩa là bằng tất cả các dấu hiệu bằng lời và phi lời.

2.2. Các phương tiện giao tiếp và vai trò của chúng

Mọi cuộc thoại đều có mục đích, đều chứa đựng một hoặc nhiều chủ đề. Ở đó mỗi cá nhân còn có thể tìm thấy những mục đích riêng... Những chủ đề, mục đích có thể được biểu hiện tương

minh hoặc ngầm ẩn đằng sau các lời thoại, thể hiện qua những hành vi tại lời hay qua những hành vi ngôn ngữ gián tiếp (5, tr. 80).

Kasper và Miller (1974) (dẫn theo 6, tr. 132-133) nhận định: “Hầu hết những hiểu lầm của chúng ta đối với người khác không phải do ta không có khả năng nghe người ta nói hoặc không tiếp thu được cấu trúc cú pháp mà người ta nói hoặc không hiểu những từ người ta sử dụng... Mà do một khó khăn rất cơ bản trong giao tiếp đó là chúng ta thường không hiểu được ý định giao tiếp của người nói.” Vì vậy, những dấu hiệu phi lời đặc biệt là cử chỉ, điệu bộ, nét mặt không chỉ là phương tiện giúp người nghe giải mã, hiểu rõ hơn các thông tin được truyền đạt bằng lời nói, mà nó còn là phương tiện giúp người nói dễ dàng diễn đạt ý tưởng của mình.

Phương tiện giao tiếp là tất cả các yếu tố mà con người sử dụng để thể hiện thái độ, tình cảm, mối quan hệ và những biểu hiện khác của mình trong giao tiếp. Có thể chia các phương tiện giao tiếp thành hai nhóm chính: ngôn ngữ và phi ngôn ngữ. Giao tiếp ngôn ngữ và phi ngôn ngữ thường song hành và bổ sung cho nhau.

Trong hội thoại, sự hiện diện của các tham thoại cung cấp nhiều thông tin quan trọng, ví dụ: nhìn vào cách ăn mặc, diện mạo, tư thế, tác phong, khoảng cách giữa các tham thoại trong khi giao tiếp... cũng có thể giúp ta phần nào suy đoán được về giới tính, tuổi tác, dân tộc, thành phần xuất thân và cả tính cách của các tham thoại.

Trong khi giao tiếp, ngoài phương tiện bằng lời để chuyển tải thông tin, người ta còn có thể dùng cả cử chỉ, điệu bộ, nét mặt để góp phần làm cho đối phương hiểu rõ hơn những gì mình muốn thông báo hay có khi nhờ chúng mà các tham thoại có thể che dấu điều gì đó mà họ không muốn cho đối phương biết... Nhìn chung, các cử chỉ, điệu bộ, nét mặt góp phần không nhỏ trong việc giúp cho cuộc thoại được diễn ra tốt đẹp.

Có ba loại dấu hiệu trong hội thoại, đó là dấu hiệu bằng lời (verbal material), kèm lời (paraverbal) và phi lời (non-verbal).

2.2.1. Dấu hiệu và vai trò của yếu tố bằng lời

Dấu hiệu của những yếu tố bằng lời là những dấu hiệu thuộc về ngữ âm (phonology), từ vựng (lexicology), ngữ pháp (morpho-syntax), ở đây cụ thể là khẩu ngữ (spoken language). Khẩu ngữ là thứ ngôn ngữ được sử dụng trong hội thoại, nó là “thứ ngôn ngữ xã hội sinh động và cũng rất chuẩn mực” (5, tr. 77).

Trong hội thoại, các phát ngôn đều không được chuẩn bị trước, chúng hoàn toàn là những phản ứng nhanh, tức thì nên người nói không thể làm chủ tuyệt đối những thao tác nhận thức (cognitive), không thể làm chủ được hoàn toàn những hệ thống tín hiệu mà họ đã được học; hoặc cũng có trường hợp người nói chưa thể hiện hết ý của câu đang nói thì bỗng dừng lại vì một lý do nào đó... những trường hợp này không phải là sai phạm về mặt ngữ pháp truyền thống mà đó là mục đích, là chiến lược giao tiếp của người nói.

Về phía người nghe, có thể họ không phát ngôn một câu hoàn chỉnh để đáp lại người nói, mà thay vào đó chỉ là những tiếng ậm ừ, à há...; đây cũng không phải là sai phạm ngữ pháp truyền thống mà là những dấu hiệu phản hồi từ phía người nghe nhằm thông báo cho người nói biết rằng thông điệp của anh ta vẫn đang được tiếp nhận. “Thái độ, phản ứng của người nghe là những điều khiến ngược (A: back channel) tới quá trình hội thoại. Nó có vai trò đáng kể trong việc khuyến khích lượt lời tiếp tục hay chuyển hướng và dừng lại.” (5, tr. 90).

2.2.2. Dấu hiệu và vai trò của các yếu tố kèm lời và phi lời

Giao tiếp là trao đổi, tiếp xúc với nhau, tuy nhiên ngôn ngữ không phải là công cụ giao tiếp duy nhất. Trong giao tiếp, nếu chỉ dùng lời nói thì có khi sẽ không đủ để diễn đạt hết ý, thỉnh thoảng làm cho cuộc thoại trở nên đơn điệu và không hấp dẫn, thậm chí đôi khi còn khó hiểu. Trong nhiều trường hợp, ngôn ngữ đóng vai trò thứ yếu. Trong những trường hợp này, thông tin không được chuyển tải bằng lời nói mà bằng năm giác quan. Người ta có thể sử dụng cử chỉ, điệu bộ để chuyển tải thông tin, ví dụ: vỗ tay, nheo mắt, cúi/ lắc/ gật đầu, nhếch mép, vỗ vai, ôm áp...

Vì vậy trong hội thoại, ngoài ngôn ngữ còn có nhiều yếu tố khác cùng tham gia giao tiếp, đó là những yếu tố kèm lời và phi lời, những yếu tố này đã góp phần không nhỏ làm cho cuộc thoại có thể diễn ra liên tục. Đối với những dấu hiệu thuộc về âm học hay thị giác như tiếng nức nở, thôn thức (sob), tiếng cười (laugh), nụ cười mỉm (smile) và cả tiếng thở dài (sigh)... đều có thể được nghe thấy và nhìn thấy. Ngoài ra, một số dấu hiệu được truyền qua kênh khứu giác (như mùi nước hoa, mùi xà phòng, mùi dầu gió...) hay qua kênh xúc giác (như cử chỉ động chạm của các tham thoại)...; tất cả chúng được xếp vào dấu hiệu phi lời và kèm lời.

Một vài dấu hiệu phi lời và kèm lời được coi như là điều kiện tiên quyết để cuộc thoại có thể mở đầu, tiến triển và kết thúc. Những dấu hiệu nổi bật nhất là những dấu hiệu về khoảng cách (distance), hướng người (direction of body) và ánh mắt (look). Những dấu hiệu này đóng vai trò quan trọng trong kết cấu (structure) của tương tác, nội dung (content) của cuộc thoại và cả mặt dụng học (pragmatics).

2.2.2.1. Dấu hiệu kèm lời

Theo C.K.Orecchioni (tr. 133-137), dấu hiệu kèm lời là các yếu tố như: ngữ điệu lời nói, sự ngừng (gaps, silences), nghỉ (pause, silences), cường độ cấu âm, cách nói, đặc điểm phát âm và những đặc tính khác nhau của giọng nói... Tất cả các yếu tố này được truyền qua kênh thính giác (audio channel) và chúng được sử dụng rất rộng rãi trong các cuộc thoại, góp phần làm cho các cuộc thoại trở nên phong phú và đầy màu sắc.

Những dấu hiệu kèm lời là:

- Cường độ, âm lực phát âm. Lại có tín hiệu âm thanh của những hành vi ngôn ngữ. Tiếng hét dù rất nhẹ cũng vẫn không phải là tiếng thì thầm, người ta vẫn nhận ra âm điệu của tiếng hét. Tiếng thì thầm mạnh nhất vẫn không thể là tiếng quát.

- Tốc độ trong nói năng. Trong gia đình - giữa những người có quan hệ mật thiết - người ta nói nhanh. Ngoài xã hội, khi nói những chuyện trang trọng, "chính thức" thì người ta nói chậm.

- Tốc độ nối tiếp và sự chông chéo lượt lời (turn at talk) phản ánh tính nhanh nhạy của những lời đan xen và tầm quan trọng của cuộc thoại, một quan hệ bình đẳng, chậm chạp hay rất khẩn trương, căng thẳng... (5, tr. 124).

2.2.2.2. Dấu hiệu phi lời

Khác với các dấu hiệu kèm lời, các dấu hiệu phi lời được truyền qua kênh thị giác (visual channel). Cũng theo C.K.Orecchioni (tr. 137-138), có ba tiểu loại phi lời sau:

- Dấu hiệu tĩnh (the statics) là tất cả các dấu hiệu tạo nên vẻ bề ngoài của các tham thoại, ví dụ như diện mạo, vóc dáng, nếp nhăn, vết sẹo, trang phục, cách trang điểm, đồ nữ trang, huân huy chương...

Loại ngôn ngữ thể chất này có chức năng cung cấp cho người đối thoại những thông tin về tuổi tác (nếp nhăn, tóc bạc...), giới tính, dân tộc, tính khí và tình trạng sức khỏe... của các tham thoại.

- Dấu hiệu chậm (the slow moves): chủ yếu là thái độ (nhiệt tình tiếp chuyện hay thờ ơ không muốn kéo dài cuộc thoại...) và tư thế (đứng, ngồi, khom lưng hay uốn ngược...) của các tham thoại khi tham gia vào hội thoại.

- Dấu hiệu nhanh (the rapid moves): như cái nhìn (nhìn rụt rè, e ngại, nhìn thẳng hay không dám nhìn thẳng vào người đối thoại với mình...), cử chỉ, điệu bộ.

Đặc điểm nổi bật trong hành vi giao tiếp là việc truyền đạt thông tin, không chỉ bằng các phương tiện ngôn ngữ mà còn bằng các cử chỉ, điệu bộ, nét mặt. Trong nhiều tình huống giao tiếp, mặc dù cử chỉ, điệu bộ, nét mặt... là những yếu tố bên ngoài, nhưng chúng lại là những yếu tố không thể thiếu. Trong quá trình giao tiếp, các tham thể thường quan sát các phản ứng bên ngoài của đối phương, thông qua đó họ có thể thay đổi chiến lược giao tiếp cho phù hợp với tình hình, hoặc nhờ đó họ có thể hiểu rõ hơn những gì đối phương muốn truyền đạt với họ.

Ngoài ra, cử chỉ, điệu bộ, nét mặt còn giúp ta biết rõ về mức độ quan hệ của các tham thể. Những cử chỉ thân mật, gần gũi hay xã giao, lãnh đạm... đều được phản ánh qua các tín hiệu vờ vập, nắm/ bắt tay nhau, vỗ vai, xoa đầu..., ánh nhìn, nét mặt, nụ cười... Nhìn chung, cử chỉ, điệu bộ của con người rất đa dạng và trên cơ sở chức năng hoạt động, các cử chỉ thay lời có thể được chia làm các loại nhỏ sau đây: *cử chỉ biểu thị hành vi tiếp nhận giao tiếp, cử chỉ tương ứng với một hàm ý, cử chỉ tương ứng với một hành vi giao tiếp độc lập và sự im lặng/ tiếng cười cũng là một hành vi giao tiếp...*

3. Phân tích minh họa về dấu hiệu kèm lời và phi lời

Như chúng tôi đã đề cập ở trên, mỗi cuộc thoại đều có mục đích riêng của nó. Thế nên những người tham gia hội thoại có thể sử dụng tất cả các phương tiện giao tiếp để tham gia vào cuộc thoại và hoàn thành mục đích của mình. Chúng ta cùng nhau quan sát những thí dụ sau:

Thí dụ 1:

Bố chia bao GALANT ra trước mắt tôi.

- “Bố thuốc nước cho con đây à? - Tôi cười: - “Đàn ông với nhau nói chuyện dễ. Con không nhạt được.”

- “Thế thì ai?” *Mắt bố vẫn lên.*

- Con không biết.

(8, tr. 303-304)

Thí dụ 2:

- “Nhà cậu là cái nhà to trắng trắng cuối làng đúng không?” Nó hỏi.

Tôi *gật đầu*, hơi ngạc nhiên. Nó đề nghị:

- Nhà tớ cũng gần đấy. Chúng mình cùng về nhé.

(4, tr. 7)

Trong hai ví dụ trên *Mắt bố vẫn lên* và *Tôi gật đầu* là những dấu hiệu kèm lời và phi lời. Chúng đóng vai trò rất quan trọng vì không có chúng thì cuộc thoại đã không diễn ra được liên tục. Có nghĩa là, trong hai đoạn thoại trên, người bố (trong thí dụ 1) và người bạn (trong thí dụ 2) đã sử dụng cả hai loại yếu tố kèm lời và phi lời trong các cuộc thoại này để đạt được mục đích

của họ: mục đích của người bố là đòi lại tấm ảnh ông chụp chung với một cô gái trẻ ở biển và ông muốn dấu, không cho ai biết về mối quan hệ ngoài luồng này, còn mục đích của người bạn là muốn kết thân với Cédric.

3.1. Dấu hiệu kèm lời

Chúng ta tiếp tục quan sát những thí dụ sau:

Thí dụ 3:

Lạnh toát người khi nghe điều đó nhưng Trinh lập tức trấn tĩnh, nhìn thẳng vào mặt Thanh:

- Ai đã đặt điều nói xấu em với anh? Người đàn ông nào?

Cô gằn như *hét lên ở cuối câu*, vì sợ hãi hơn là tức giận.

- Người mà em vẫn đến, ở lại với anh ta mỗi ngày, người tên là Châu ấy!

Mặt Thanh đanh lại. Rõ ràng anh không kiềm chế được nổi tức giận. Trinh choáng cả người. Ai nói cho Thanh biết? Nhưng trước hết phải tấn công lại đã:

- Tự dung rồi anh kiếm chuyện với em, anh muốn bỏ em sao?

- Em đừng đóng kịch với anh nữa. Em không biết người ta nhưng người ta lại biết em.

Người bà con anh ở ngay cạnh nhà anh ta, vẫn nhìn thấy em ra vô nhà đó mỗi ngày. Chỉ mấy hôm trước khi anh về, em còn tới ở lại kia mà. Sao em mồm miệng quá vậy!

Trinh chỉ muốn chui ngay xuống đất. Thanh biết cụ thể đến như vậy, làm sao chạy tội được. Nhưng cô lập tức hiểu rằng chỉ có cách duy nhất là chối. Dẫu sao thì Thanh cũng đâu có tận mắt nhìn thấy. Cô *gào lên*:

- Anh đi nước ngoài, chơi bời chán chê rồi về đối xử với em vậy sao?

- Đừng tìm cách lấp liếm. Em nghĩ anh là một thằng ngu nên muốn làm gì thì làm phải không? Anh không ngu tới mức cưới một con đàn bà lẳng lơan về làm vợ đâu.

(7, tr. 17-18)

Ở thí dụ trên, ta thấy Trinh dùng dấu hiệu kèm lời *hét lên ở cuối câu* nói của mình là có mục đích riêng của cô ấy. Cô ấy hét lên không phải để cho Thanh nghe rõ hơn những gì cô ấy đang nói mà để che dấu nỗi sợ hãi của mình, che dấu không cho Thanh biết những gì cô đã làm trong thời gian anh sang Mỹ du học và để phản công lại anh, nhằm khóa lấp sự nghi ngờ trong anh ta. Trinh cố gắng vùng vẫy trước những bằng chứng rõ ràng của Thanh về người con trai tên Châu (người mà cô ấy thường hay qua lại trong thời gian Thanh vắng mặt), cô ấy lấy lý do không phải do cô ấy đã thay lòng đổi dạ trong suốt thời gian qua, mà do Thanh: anh Thanh này vừa đi du học về, có người yêu mới bên đó rồi nên anh ta đang tìm cách gây sự với cô nhằm từ bỏ cô ta: “Tự dung rồi anh kiếm chuyện với em, anh muốn bỏ em sao?”. Yếu tố kèm lời thứ hai mà Trinh cố tình sử dụng trong đoạn thoại này là “*gào lên*”. Cô ấy không thể nói chuyện với âm lượng bình thường với Thanh được vì bằng chứng về sự phản bội của cô được anh ta đưa ra quá chính xác. Cô ấy phải gào lên để khóa lấp những minh chứng rõ ràng ấy, để che giấu tội lỗi của mình và đổ lỗi cho người khác: “Anh đi nước ngoài, chơi bời chán chê rồi về đối xử với em vậy sao?”. Trong đoạn thoại trên, ở ba lượt lời của mình, Trinh đã phải ngừng lại giây lát để suy nghĩ và thay đổi chiến thuật giao tiếp với Thanh: lần thứ nhất là ở đầu đoạn thoại này “lập tức trấn tĩnh, nhìn thẳng vào mặt Thanh” (lúc này cô còn khá bình tĩnh và đang tìm cách che dấu sự thật), lần thứ hai là sau khi Thanh nhắc đến người tên Châu, “Trinh choáng cả người. Ai nói cho Thanh biết? Nhưng trước

hết phải tấn công lại đã” (lần này thì cô đã mất bình tĩnh nhưng vẫn còn đủ khôn ngoan để phản công lại Thanh) và lần thứ ba cao trào hơn, khi Thanh đưa minh chứng cụ thể về việc cô thường xuyên lui tới thậm chí ngay trước ngày anh về vẫn còn lui tới nhà người tên Châu đó, thì “Trinh chỉ muốn chui ngay xuống đất. Thanh biết cụ thể đến như vậy, làm sao chạy tội được. Nhưng cô lập tức hiểu rằng chỉ có cách duy nhất là chối.” (dù quá mất bình tĩnh trước chứng cứ cụ thể, rõ ràng của Thanh nhưng cô biết rằng cô không còn cách nào khác là chối tội, vì người ta nói “Trăm nghe không bằng mắt thấy”, biết đâu Thanh sẽ suy nghĩ lại vì những bằng chứng anh đưa ra là anh nghe từ người khác chứ không phải anh tận mắt chứng kiến. Thế nhưng, dù Trinh có cao thủ trong chối tội và phản công cỡ nào cũng không thể tạo lại được niềm tin trong Thanh và anh đã nói thẳng thừng: “Đừng tìm cách lấp liếm...”

Thí dụ 4:

Kịch bản đồ hết rồi, những gì cô tính trong đầu không có cơ hội thực hiện nữa. Nhưng Trinh không bao giờ cam chịu thất bại. *Cô nói thật to* cốt để người trong nhà nghe được:

- Em đến báo cho anh biết em đã từ hôn với Thanh... và tính chuyện của bọn mình...
- Chuyện gì, em nói tính chuyện gì?

Giọng Châu tỏ ra hoàn toàn không can dự vào những gì Trinh đang nói. Điều này khiến cô như điên lên.

(7, tr. 20)

Thí dụ 5:

- Anh là một thằng đê! Anh đã lừa dối tôi, lợi dụng tôi!

Trinh *gào lên*, hài lòng thấy cô gái trong nhà đang thò đầu ra nghe ngóng.

(7, tr. 20)

Rõ ràng, *Cô nói thật to* trong thí dụ 4 và *Trinh gào lên* trong thí dụ 5 là những yếu tố kèm lời và chúng được sử dụng vì mục đích (hay còn gọi là chiến lược) của cô gái tên Trinh. *Cô nói to* và *gào lên* như vậy để cho cô gái trong nhà nghe thấy nội dung câu chuyện mà cô đang nói với Châu, và cô thật sự thỏa mãn khi biết chắc chắn rằng cô gái trong nhà đang theo dõi câu chuyện này (vì *thấy cô gái trong nhà đang thò đầu ra nghe ngóng*). Và cách nói chuyện cũng như âm điệu trong lời nói của Châu thể hiện rằng anh ta không quan tâm cũng không liên can gì đến sự việc mà Trinh vừa thông báo: *Giọng Châu tỏ ra hoàn toàn không can dự* vào.

3.2. Dấu hiệu phi lời

- a) *Cử chỉ biểu thị hành vi tiếp nhận giao tiếp*

Thí dụ 6:

Chị ngoảnh lại. Nhìn anh rất nhanh. Rồi nhìn ra đầu giường, chỗ để chiếc đèn ngủ. Có một cặp tóc nhỏ và một lọ sơn móng tay màu hồng, hỏi:

- Tháng sau, cô ta sẽ về đây?

Anh *thở dài*.

- Cô ta có ghét thằng bé không?

Anh *thở dài*.

- Thằng bé có ghét cô ta không?

Anh lại *thở dài và gật*.

- Sẽ ra sao?

Anh im lặng, *lại thờ dài*. Rồi nói:

- Sẽ quen.

(7, tr. 114)

Ở thí dụ trên, cử chỉ *thờ dài* và *gật* của anh là kết quả của một hành vi tiếp nhận những câu hỏi của chị, vợ cũ của anh, chứng tỏ rằng dù anh không trả lời thẳng thắn những câu hỏi của chị nhưng anh đã nghe chúng rất rõ ràng và có lẽ những câu hỏi của chị làm cho anh thật sự khó trả lời lúc này (có thể hiểu ngôn cử chỉ thờ dài của anh bằng câu trả lời: “Vâng” hay “Có”).

b) *Cử chỉ tương ứng với một hàm ý*

Quan sát những thí dụ sau đây:

Thí dụ 7:

Khi chuông đồng hồ thả chín nhịp chuông. Chị ngó vào. *Nháy mắt* với hai thằng. Ngó nghiêng một lượt, chờ thằng anh xếp gọn sách vở vào cặp rồi tắt điện. Đóng cửa.

(7, tr. 110)

Thí dụ 8:

Chị nói, giọng khản đặc:

- Sang đó, ba năm tôi có thể đón con.

Anh *lắc đầu, cười rất nhạt* trong những quãng khói đục:

- Đến ngày mai thế nào còn chưa dám nói trước huống hồ là những ba năm sau.

- “Con ở với mẹ vẫn tốt hơn.” Chị cố gắng.

Anh *lắc đầu. Cười mĩa mai chế giễu* trên khuôn mặt trắng bệch. Và bấm nút điều khiển tivi.

(7, tr. 118)

Trong hai thí dụ trên, cử chỉ *nháy mắt, lắc đầu, cười nhạt, cười mĩa mai chế giễu* đều là những cử chỉ tương ứng với một hàm ý. Cử chỉ *nháy mắt* của chị ở thí dụ 7 có hàm ý “Đến giờ đi ngủ rồi, các con phải tắt đèn đi ngủ thôi”. Còn cử chỉ *lắc đầu, cười nhạt, và cười mĩa mai chế giễu* của anh trong thí dụ 8 khi nói chuyện với chị về việc đón con sang nước ngoài đoàn tụ với mẹ và anh trai có hàm ý là “Tôi không tin những gì cô nói. Đến thân cô, chưa chắc cô đã lo nổi, nói chi đến chuyện đón con sang. Cuộc sống xứ người đâu phải dễ dàng gì, đến ngày mai còn chưa biết ra sao, nói chi đến ba năm.”

Người phát tin trong các thí dụ trên hiểu được ý nghĩa của các cử chỉ của đối phương và yên tâm thực hiện tiếp các hành vi lời nói của mình. Vì vậy, chính các cử chỉ biểu thị hành vi giao tiếp đã làm nhiệm vụ liên kết các lời nói (ở đây là hành vi tiếp nhận và lời nói diễn đạt nội dung) lại với nhau.

c) *Cử chỉ tương ứng với một hành vi giao tiếp độc lập*

Thí dụ 9:

Thằng anh cứ đứng ở hàng ghế thứ năm như bị thôi miên bởi lão béo bụng. Chị gọi to:

- Con ơi, ghế của mình ở đây cơ mà. Xuống đây.

Thằng anh *nhìn mẹ mắt đầy nước*.

Nó *lắc đầu* tuyệt vọng.

- “Dưới này cơ mà con.” Chị lại gọi.

Nó *vẫn lắc đầu*, nhìn người đàn ông đầy vẻ kinh hãi. *Rồi nhìn* chị. Nói:

- Con hẹn với em là ngồi ở đây. Ô cửa sổ số 5.

Chị thờ dãi đánh sượt và ngời phịch xuống ghế. Nước mắt ràn rụa trên khuôn mặt méo xệch. Người chồng mới đã xếp xong đồ, chui vào ghế trong. Chị cắn chặt môi, ngó ra vẫy thẳng anh:

- Xuống đây con.

Thằng anh *vẫn lắc đầu*. Nó nhìn mẹ bằng đôi mắt mở to chưa từng thấy bao giờ. Rồi *lại nhìn qua ô cửa kính* đã bị lão béo kéo sập tấm chắn nóng xuống và đang nhắm mắt ngủ. Thằng anh chồm người qua một người khách bên ngoài. Chồm qua lão béo. *Đám như điên* vào ô cửa tròn đã đóng. Lão béo giật mình. Ngơ ngát và hiểu ra. Rồi lấy tay đẩy tấm nhựa trắng lên.

Thằng anh *vừa đám* vào ô cửa, *vừa hét* trong những giọt nước mắt:

- Bé ơi. Có thấy anh không? Anh đang ở đây này.

Phía sau. Chị cúi gục, khóc ngất đi.

(7, tr. 122-123)

Ở thí dụ trên, hành động liên tục *lắc đầu* của thằng anh nhằm thông báo cho người mẹ biết rằng: “Con không xuống hàng ghế dưới ngồi với mẹ đâu”. Các cử chỉ *nhìn mẹ mắt đầy nước, lắc đầu, rồi nhìn, vẫn lắc đầu, nhìn mẹ bằng đôi mắt mở to, lại nhìn qua ô cửa kính, đám như điên* và *vừa đám, vừa hét* của thằng anh hàm ý muốn cho người mẹ hiểu rằng: “Con đang rất buồn vì phải xa em trai và không biết đến bao giờ hai anh em mới có thể gặp lại nhau. Con đã hẹn với em là con sẽ ngồi ở hàng ghế thứ 5 và con sẽ ở đây cho em có thể nhìn thấy con.” Một thông báo có thể được đồng thời thể hiện bằng hai cách khác nhau, trong đó phần thông báo chính là do cử chỉ *đám* nhiệm, còn phần hiển ngôn “Con hẹn với em là ngồi ở đây. Ô cửa sổ số 5.” Có nhiệm vụ cung cấp thông tin giải thích thêm. Vì vậy, trong nhiều trường hợp, cử chỉ được sử dụng như một phương tiện diễn đạt hàm ý rất đặc dụng, nó giúp các tham thoại hiểu được thông tin hàm ẩn một cách chính xác và đúng đắn.

d) *Sự im lặng/ tiếng cười là một hành vi giao tiếp*

Ngoài ra, sự im lặng hay tiếng cười trong giao tiếp cũng là hành vi ngôn ngữ. Chúng có thể được xem là một chiến lược giao tiếp. Chúng có thể thể hiện sự phản đối, sự đồng tình, đôi khi chúng làm đối phương lúng túng, bối rối mà bộc lộ ra những điều còn che giấu (5, tr. 90). Vì vậy, sự im lặng hay tiếng cười cũng có thể tạo thành một lượt lời. Thậm chí trong giao tiếp đôi khi có thể xảy ra liên tiếp những lượt lời là sự im lặng hay tiếng cười.

Quan sát những thí dụ sau:

Thí dụ 10:

- Tự nhiên anh muốn nói chuyện với em. Anh ít khi tâm sự với ai lắm.

Trần hỏi:

- Vợ anh chẳng hạn?

Anh *cười*, một nụ cười khó tả nhưng đủ để Trần hiểu rằng vợ anh là một cái gì đó mà anh ta cần phải có nhưng cũng chẳng giải quyết được việc gì ngoài sự mệt mỏi. Anh nói:

- Em phải thoát khỏi cuộc sống này đi. Đòi người ngán ngủ lắm. Em đã không thích cái gì thì cố gắng đừng làm mà phí thời gian, phí sức.

Trần hỏi:

- Tại sao anh biết?

Anh *cười*.

(7, tr. 100-101)

Thí dụ 11:

Phía sau bức vách vắng lên một giọng nói mệt nhọc:

- Đứa nào về đó bay?

Thuyền hỏi:

- Má bình hay sao mà đi ngủ sớm vậy má? Tụi nó đâu hết rồi?

Giọng nói sau vách dần đổi:

- Má con bay có đứa nào đi đâu mà thèm nói với tao.

Thuyền hơi *mỉm cười*, chị khom người lách vào sau tấm màn cửa nhỏ.

(7, tr. 210)

Thí dụ 12:

- Tụi nó đi từ hồi trưa biểu không về ăn cơm nên chiều khỏi nấu. Má ăn cơm nguội rồi.

Thuyền *bút rút im lặng*. Người mẹ vẫn nắm bàn tay con gái:

- Con đi tắm đi, má có nấu nồi lá xông hồi nãy, tắm nước đó mau già rượu.

Thuyền *ưa nước mắt*, chị rút tay lại, vùng vằng:

- Con có say sưa hồi nào mà má lo?

Người mẹ quay người vào phía trong:

- “Ồ, má sai, má xin lỗi.” Bà thở dài.

Im lặng. Có tiếng muỗi bay vo ve phía chân giường.

(7, tr. 210)

Cử chỉ *cười*, *mỉm cười* hay *im lặng* của hai thí dụ trên là chiến lược giao tiếp của các tham thoại. Trong thí dụ 10, anh hai lần *cười* nhằm né tránh các câu hỏi của Trân: “Vợ anh chẳng hạn?” hay “Tại sao anh biết?”; hoặc trong thí dụ 11, cô con gái Thuyền *mỉm cười* nhằm né tránh câu trách giận của người mẹ: “Má con bay có đứa nào đi đâu mà thèm nói với tao.” Và cử chỉ *bút rút im lặng* hay *im lặng* trong thí dụ 12 nhằm che đậy cảm xúc của cô con gái với việc mẹ già đau ốm ở nhà ăn cơm nguội, và nổi chạnh lòng, sự xót xa của cô trước lời xin lỗi của mẹ già khi thể hiện sự chăm lo, quan tâm mà lại gặp phải phản ứng vùng vằng của cô.

Tóm lại, cử chỉ, điệu bộ, nét mặt... là những yếu tố của một hệ thống tín hiệu. Chúng rất phong phú, đa dạng, phức tạp và có những đặc trưng riêng. Chúng góp phần không nhỏ trong việc xây dựng nên một cuộc thoại hoàn chỉnh. Để đạt được mục đích của mình trong giao tiếp, các tham thoại có thể sử dụng luân phiên hoặc đồng thời các yếu tố bằng lời, kèm lời và phi lời này.

4. Kết luận

Trong giao tiếp, phương tiện chuyển tải thông tin không chỉ là ngôn từ mà còn có cả những phương tiện khác. Chúng ta giao tiếp bằng toàn bộ cơ thể của chúng ta, bằng tất cả các giác quan mà chúng ta có. Nghĩa là, bên cạnh những phương tiện bằng lời còn có những yếu tố kèm lời và phi lời. Những dấu hiệu phi lời xuất hiện song song với các dấu hiệu bằng lời và cùng với các dấu hiệu bằng lời hình thành nên một hệ thống giao tiếp trọn vẹn, đúng như Abercrombie (dẫn theo 1, tr. 150) nói: “Chúng ta nói bằng cơ quan phát âm nhưng chúng ta hội thoại bằng toàn bộ cơ thể của chúng ta”.

Các yếu tố bằng lời, kèm lời và phi lời tuy khác nhau về đặc tính nhưng chúng bổ sung cho nhau và đều có tầm quan trọng như nhau trong hội thoại. Các tham thoại có thể linh hoạt sử dụng

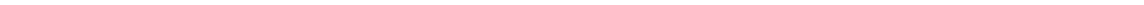
đan xen các dấu hiệu này để tạo nên những tương tác giao tiếp hiệu quả nhất, như Goodwin nói: “Lời nói và những cử chỉ, điệu bộ của cơ thể là những khía cạnh tích hợp của một tiến trình giao tiếp đơn lẻ” (Dẫn theo 1, tr. 153).

Các dấu hiệu phi lời và kèm lời cung cấp cho ta nhiều thông tin về đặc điểm tâm sinh lý, thành phần xã hội của các tham thoại. Các dấu hiệu này ít nhiều ảnh hưởng đến quan hệ giữa các cá nhân tham gia hội thoại. Từ âm điệu của giọng nói, cách đứng ngồi, cách sử dụng không gian... đều thể hiện mối quan hệ và vị thế trong xã hội của các tham thoại.

Trong cuộc sống hàng ngày, có những tương tác chỉ có yếu tố bằng lời hoặc phi lời nhưng những thí dụ chúng tôi vừa phân tích trên đây đều là những hội thoại gồm yếu tố bằng lời và kèm lời hoặc phi lời, hay có cả ba nhằm phân tích được những chức năng hoạt động và vai trò của chúng như *cử chỉ biểu thị hành vi tiếp nhận giao tiếp, cử chỉ tương ứng với một hàm ý, cử chỉ tương ứng với một hành vi giao tiếp độc lập và sự im lặng/ tiếng cười cũng là một hành vi giao tiếp...* Trên đây chúng tôi chỉ giới hạn trong việc khảo sát các hoạt động của chúng với tư cách là phương tiện liên kết dụng học trong giao tiếp. Khi tìm hiểu một hội thoại nào đó, chúng ta cần nghiên cứu, phân tích cả ba yếu tố quan trọng cấu thành nên hội thoại (bằng lời, kèm lời và phi lời), ta chỉ có thể hiểu tường tận một hội thoại khi tất cả các dấu hiệu xuất hiện trong hội thoại đó được nghiên cứu một cách đầy đủ và chính xác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Catherine Kerbrat Orecchioni, *Les interactions verbales*, Tome 1, Armand Collin, (1995).
2. Diệp Quang Ban, *Giao tiếp diễn ngôn và cấu tạo của văn bản*, Nxb Giáo dục, (2009).
3. George Yule, *Pragmatics*, Oxford University Press, (1997).
4. Laudec & Cauvin, *Cédric tôi thích đi học*, Nhà xuất bản Hội Nhà văn, (2006).
5. Nguyễn Đức Dân, *Ngữ dụng học*, Tập 1, Nxb Giáo dục, (1998).
6. Nguyễn Hòa, *Phân tích diễn ngôn Một số vấn đề lí luận và phương pháp*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội, (2003).
7. Nhiều tác giả, *Truyện ngắn chọn lọc*, Nxb Công an nhân dân, (2001).
8. Nguyễn Thị Thu Huệ, *Truyện ngắn Nguyễn Thị Thu Huệ - Phần 2* - Nxb Hội Nhà văn, (2015).



NGHỆ THUẬT MIÊU TẢ TRONG TRUYỆN *CON CỐC LÀ CẬU ÔNG GIÒI* CỦA NGUYỄN HUY TƯỜNG

LÊ NHẬT KÝ

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

TÓM TẮT

Miêu tả là một phương thức biểu đạt cơ bản, được Nguyễn Huy Tường sử dụng thành công trong truyện *Con Cóc là cậu ông Giời*. Truyện ngắn này vốn được sáng tác theo cách viết lại truyện cổ dân gian *Cóc kiện Trời*. Xuất phát từ nhiều lí do khác nhau, nhà văn đã nỗ lực vận dụng khả năng miêu tả để cho cảnh tượng hạn hán và hình ảnh đoàn quân đi đòi mưa hiện ra một cách cụ thể, sinh động. Nổi bật lên, đó là hình tượng nhân vật Cóc, tuy ngoại hình xấu xí nhưng là một thủ lĩnh thông minh, gan dạ, làm được việc lớn là buộc trời làm mưa cho hạ giới. Thành công của nghệ thuật miêu tả trong *Con Cóc là cậu ông Giời* còn là kết quả của việc sử dụng thường xuyên biện pháp nhân hóa, so sánh, điệp, và nhất là các từ láy giàu khả năng miêu tả và biểu cảm.

Từ khóa: Nguyễn Huy Tường, *Con Cóc là cậu ông Giời*, miêu tả, so sánh, từ láy.

ABSTRACT

The descriptive art in *Toad is the Uncle of Heaven* story of Nguyen Huy Tuong

Description is a basic way of expression that is successfully used by Nguyen Huy Tuong in the story *Toad is the Uncle of Heaven*. This short story is rewritten from a folk tales *Toad Sues Heaven*. Originating from many different reasons, the writer tries to use the ability to describe lively the scene of the drought and the image of the army asking for rain. The prominent character in the story is Toad. Although the Toad character's appearance is ugly, he's a smart and brave leader who is able to force the Heaven to give rain for the earth. The success of using description in *Toad is the Uncle of Heaven* story is also the result of frequently using personification, comparisons, reduplication measures, and especially alliteration that is rich in descriptive and expressive abilities.

Keywords: Nguyen Huy Tuong, *Toad is the Uncle of Heaven*, description, comparison, alliteration.

1. Mở đầu

Truyện *Con Cóc là cậu ông Giời* được nhà văn Nguyễn Huy Tường (1912 – 1960) hoàn thành vào năm 1956, trên cơ sở viết lại truyện dân gian *Cóc kiện Trời*. Nét nổi bật ở tác phẩm này chính là nghệ thuật miêu tả, đúng như nhận xét của nhà văn Phong Thu: “Các cảnh tượng, đặc tính của từng con vật – nhất là Cóc – được miêu tả đúng hoàn cảnh ấy, không lẫn vào nhau” [8, tr. 347]. Bài viết này sẽ tập trung phân tích các khía cạnh của nghệ thuật miêu tả của tác phẩm nhằm làm sáng tỏ tài năng văn chương của Nguyễn Huy Tường trong lĩnh vực truyện thiếu nhi, đồng thời giới thiệu nguồn “văn mẫu” hữu ích đối với hoạt động rèn luyện kỹ năng làm văn cho học sinh tiểu học.

*Email: lenhatky@gmail.com

Ngày nhận bài: 7/01/2019; Ngày nhận đăng: 7/3/2019

1.1. Cơ sở sử dụng nghệ thuật miêu tả trong *Con Cóc là cậu ông Giời*

Miêu tả trong *Con Cóc là cậu ông Giời* là kết quả hoạt động sáng tác có chủ định, xuất phát từ nhiều lí do khác nhau.

Trước hết, đó là từ mong muốn chủ quan của nhà văn. Sinh thời, Nguyễn Huy Tưởng gần như không có những phát ngôn thể hiện quan niệm viết cho thiếu nhi. Nhưng từ hồi ức của những người thân, những bạn văn, có thể thấy Nguyễn Huy Tưởng lúc nào cũng mong muốn đem đến cho các em những trang văn dồi dào hình ảnh về đất nước, con người trong sinh hoạt, lao động và chiến đấu. Vì thế, như Lê Huy Anh đã viết, nhà văn “không tiếc công vận dụng khả năng miêu tả của mình để cho nó hiện thị như những thước phim điện ảnh” [1, tr. 304].

Về khách quan, khi sáng tác *Con Cóc là cậu ông Giời*, Nguyễn Huy Tưởng bị chi phối bởi đặc trưng của kiểu loại “truyện cổ viết lại”, tức phải đạt được một số sáng tạo nghệ thuật nhất định, đem lại màu sắc hiện đại cho tác phẩm. Do giữ nguyên cốt truyện dân gian nên mọi sáng tạo của nhà văn tất sẽ dồn vào các yếu tố ngoài cốt truyện như miêu tả nhân vật, miêu tả thiên nhiên... [3, tr. 113].

Ngoài ra, phương thức tồn tại của tác phẩm cũng là một lí do cần được tính đến. Nếu truyện dân gian vận hành bằng con đường truyền khẩu, phụ thuộc chặt chẽ vào trí nhớ cộng đồng thì tác phẩm của Nguyễn Huy Tưởng lại được định hình trên trang sách, được bạn đọc thiếu nhi tiếp nhận một cách trực tiếp. Đặc điểm giao tiếp này cho phép nhà văn “rộng tay” hơn trong việc phát triển các yếu tố thi pháp dân gian mà bản thân hứng thú và cảm thấy có tác dụng gia tăng sức hấp dẫn cho tác phẩm.

1.2. Văn bản khảo sát

Về truyện *Con Cóc là cậu ông Trời*, chúng tôi chọn khảo sát bản in trong sách *Những truyện hay viết cho thiếu nhi – Nguyễn Huy Tưởng* (Nxb Kim Đồng, Hà Nội, 2013), là bản thể hiện đầy đủ nhất câu chữ “nguyên thủy” của nhà văn.

Về truyện *Cóc kiện Trời*, chúng tôi chọn bản in trong *Tuyển tập văn học dân gian Việt Nam*, tập II, quyển 1 (Nxb Giáo dục, Hà Nội, 2007). Tuyển tập này do Viện Văn học tổ chức bản thảo, được đánh giá là công trình công phu, dù không tránh khỏi việc hiện đại hóa ít nhiều bởi người kể lại.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nhận diện yếu tố miêu tả trong *Con Cóc là cậu ông Giời*

Theo cách hiểu hiện hành, miêu tả là “dùng ngôn ngữ hoặc một phương tiện nghệ thuật nào đó làm cho người khác có thể hình dung được sự vật, sự việc hoặc thế giới nội tâm của con người” [9, tr. 632]. Từ quan niệm chung này, có thể hiểu, miêu tả trong văn chương là một phương thức biểu đạt đời sống theo hướng vừa chính xác, vừa sinh động thông qua phương tiện ngôn ngữ và một số biện pháp nghệ thuật cụ thể, như từ láy, thành ngữ, từ ghép chính phụ, nhân hóa, so sánh...

Dựa vào quan niệm trên, chúng tôi triển khai nhận diện yếu tố miêu tả trong truyện *Con Cóc là cậu ông Giời*. Kết quả khảo sát cho thấy yếu tố miêu tả xuất hiện nhiều, trải đều từ đầu cho đến cuối tác phẩm. Nhìn chung, các miêu tả của nhà văn thường ngắn gọn, phù hợp với tâm lí tiếp nhận văn chương của bạn đọc thiếu nhi.

2.1.1. Xét về nguồn gốc, miêu tả trong *Con Cóc là cậu ông Giời* gồm có **yếu tố dân gian** và **yếu tố mới**. Trong đó:

+ Yếu tố dân gian là yếu tố kế thừa, có sẵn trong *Cóc kiện Trời* được nhà văn tôn trọng và sử dụng. Nhóm này hiếm, chỉ liên quan về ngoại hình nhân vật Cóc. Khi tái sử dụng, Nguyễn Huy Tưởng không dùng lại từ láy “xù xì” (một chú Cóc da xù xì) mà thay bằng từ láy gần nghĩa là “sần sùi” và nhắc đi nhắc lại nhiều lần (da nó sần sùi);

+ Yếu tố mới là yếu tố do chính nhà văn sáng tạo ra. Nhóm yếu tố này chiếm tỉ lệ áp đảo, được nhà văn phát triển từ chính các yếu tố tự sự dân gian hoặc tự nghĩ ra. Ví dụ, khi nói về cảnh hạn hán, truyện dân gian chỉ gói gọn trong một câu [10], còn Nguyễn Huy Tưởng viết một đoạn dài tới 10 câu và có tới 5 câu miêu tả: “Ngày xưa, ngày xưa, thuở ấy thế gian chưa có người, mới chỉ có cỏ cây, chim muông và các giống thú. Cây cỏ đang xanh, chim muông đang bay lượn, ếch nhái đang nhảy nhót, thú dữ đang nghêu nghện đi từng đàn từng lũ, thì giời ra tai một con hạn hán chưa từng có bao giờ. Con hạn hán ấy kéo hết tháng này đến tháng khác. Trên không, lúc nào cũng chỉ thấy mặt giời đỏ như cục than hồng, cháy rừng rực, rừng rực. Quả đất ngày cũng như đêm phùng phùng lửa. Ao chuôm sông ngòi bỗng cạn khô. Cây cỏ đang xanh bỗng cháy trụi. Chim muông đang bay lượn bỗng sa nhào xuống đất. Ếch nhái đang nhảy nhót bỗng chết khô cả trong ao. Thú dữ đang nghêu nghện đi từng đàn từng lũ bỗng nằm lăn cả trong rừng núi”. Như vậy, các hình ảnh “mặt giời đỏ như cục than hồng”, “đêm phùng phùng lửa” và các con vật “sa nhào”, “nằm lăn” khi trời đổ lửa là sáng tạo mới của Nguyễn Huy Tưởng.

2.1.2. Xét về vị trí, câu văn miêu tả trong *Con Cóc là cậu ông Giời* được bố trí **đan xen trong cấu trúc đoạn văn tự sự** hoặc liên kết với nhau **lập thành một đoạn miêu tả riêng**:

+ Phổ biến nhất là hình thức tồn tại đan xen với câu văn tự sự, là một thành tố hữu cơ của đoạn văn tự sự, có chức năng thuyết minh, làm cho nội hàm lời kể trở nên phong phú và cụ thể hơn. Lấy ví dụ đoạn văn sau đây, chúng ta thấy câu miêu tả duy nhất nằm ở vị trí cuối cùng: “Một hôm, Cóc đi lên một ngọn núi cao, đá chảy ra vì nóng. Cả bọn bỗng lùi lại, vì trông thấy một con hổ vằn và một con gấu ngựa nằm phục ngang đường. Cóc cứ phất cờ đi lên. Hổ và Gấu đang nằm rên sắp chết, vì nóng quá không thể lê đi kiếm ăn được. Thấy Cóc đi qua, Hổ và Gấu gầm gừ, mắt lim dim hé mở”. Chính nhờ có câu miêu tả này mà người đọc cảm nhận rõ hơn tình trạng khốn khổ của loài vật do hạn hán gây ra;

+ Bên cạnh việc đưa câu văn miêu tả vào trong cấu trúc đoạn văn tự sự, Nguyễn Huy Tưởng còn xây dựng một số đoạn văn miêu tả. Trong trường hợp này, ông sử dụng liên tục nhiều câu văn miêu tả để khắc họa cảnh vật hoặc nhân vật, chủ yếu nhân vật Cóc. Trong đoạn văn sau đây, miêu tả rõ ràng lấn lướt tự sự: “Cóc giờ cao lá cờ đi trước, da Cóc càng sần sùi. Miệng Cóc càng rộng. Mắt Cóc càng lồi. Ếch Nhái lại nhảy lao xao theo Cóc. Dọc đường chỉ thấy cỏ cây cháy sém, cây trơ trụi, xác chim, xác thú ngổn ngang. Cát bụi bay tung, nóng như lửa. Cóc cứ phất cờ dẫn Ếch Nhái nhảy lồi thối lếch thếch trong bụi mù khét lẹt, ngạt thở”.

Có nhiên, dù được bố trí theo hình thức nào thì lời văn miêu tả vẫn là một thành tố trong cấu trúc chung của văn bản tự sự *Con Cóc là cậu ông Giời*. Nghĩa là, nó luôn kết hợp với yếu tố tự sự, giúp cho nội dung trần thuật hiển thị một cách sinh động và biểu cảm hơn.

2.2. Giá trị miêu tả trong Con Cóc là cậu ông Giời

Giá trị miêu tả trong *Con Cóc là cậu ông Giời* chính là hiệu quả khắc họa cảnh tượng hạn hán và nhân vật Cóc.

2.2.1. Trước hết, “**cảnh tượng hạn hán được miêu tả rõ ràng, như thật**” [8, tr. 347]. Nguyễn Huy Tưởng sử dụng khá nhiều câu văn, đoạn văn để tái hiện khung cảnh hạn hán. Trong bức tranh ấy, người đọc bắt gặp hình ảnh “mặt giời đỏ như cục than hồng, cháy rừng rực, rừng rực” và “quả đất ngày cũng như đêm phùng phùng lửa”. Giữa không gian “mênh mông bao la đỏ chói” một sắc màu chết chóc như thế, cỏ cây và loài vật hiện ra thật thê thảm: “cây cỏ đang xanh bỗng cháy trụi”, “thú dữ đang nghễ nghện đi từng đàn từng lũ bỗng nằm lăn cả trong rừng núi”... Theo diễn tiến của mạch truyện, tác giả tiếp tục khắc sâu ấn tượng cho người đọc bằng hình ảnh “xác chim, xác thú ngổ ngang” mà Cóc bắt gặp trên đường đi đòi mưa. Đó còn là hình ảnh “Ếch Nhái khóc nhếch nhác, mặt mũi, da dẻ xanh lợt, nhợt nhạt”, hay “Gà phều phào” và Hổ, Gấu thì “mắt lim dim hé mở” đầy tuyệt vọng. Những hình ảnh kể trên là phù hợp, giúp trẻ em mở rộng hiểu biết về hậu quả mà hạn hán gây ra cho muôn loài. Những câu văn miêu tả của Nguyễn Huy Tưởng chẳng khác nào nét vẽ của người nghệ sĩ tài hoa điểm tô bức tranh khiến cho tất cả trở nên sống động và thật ấn tượng.

Giá trị của miêu tả cảnh tượng hạn hán ngoài ý nghĩa tái hiện hiện thực, khởi động cảm hứng còn tạo ra nền cảnh phục vụ yêu cầu xây dựng hình tượng nhân vật Cóc. Bởi chính từ tình huống đại hạn, giữa bối cảnh muôn loài thập tử nhất sinh, buông xuôi bất lực thì Cóc xuất hiện, quyết “lên hỏi giời sao không mưa, sợ gì”.

2.2.2. Nội dung miêu tả chủ yếu trong *Con Cóc là cậu ông Giời* là **khắc họa chân dung nhân vật Cóc**. Theo đó, nhân vật Cóc được miêu tả cả về ngoại hình lẫn phẩm chất. Về ngoại hình, rất nhiều lần nhà văn nói đến “cái lưng sần sùi”, “đôi mắt lồi”, “miệng rộng” và dáng “ngồi chồm chồm”. Nhà văn thừa nhận những đặc điểm tự nhiên này khiến cho loài Cóc có vẻ ngoài “không được đẹp mắt cho lắm”, rất dễ bị coi khinh. Trung thành với dân gian, nhà văn không khơi sâu vào điều đó để tạo nên một câu chuyện lâm li về nỗi bất hạnh mà tập trung ngợi ca Cóc trong việc biết tập hợp sức mạnh để đòi mưa thẳng lợi. Ngay từ đầu truyện, Nguyễn Huy Tưởng đã cho các em thấy Cóc là một con vật đặc biệt, biết phản ứng tích cực khi đối diện với tình trạng hạn hán ngay một khung khiếp. Trong khi các con vật khác “khóc nhếch nhác”, “sợ hãi, nhón nháo” thì Cóc vẫn bình tĩnh “nhìn ra ngoài hang” quan sát, “mở to đôi mắt lồi nhìn trừng trừng lên giời”, đồng thời nghĩ ngay đến việc phải đi đòi mưa: “Không nuốt được giời thì lên hỏi giời sao không mưa, sợ gì”. Trong câu văn trên, hai tiếng “sợ gì” được Nguyễn Huy Tưởng sử dụng rất đặc địa. Nó có giá trị của “nhãn tự”, làm toát lên được bản lĩnh của Cóc, tiên báo về những hành động logic kế tiếp của nhân vật. Quả vậy, Cóc đã không dừng lại ở ý nghĩ mà lập tức “gọi họ hàng Ếch Nhái còn sống sót tới để bàn chuyện”. Bằng một thái độ kiên quyết “Giời hỏi đâu tôi nói đấy, tội đâu tôi chịu đấy”, Cóc đã thuyết phục được đám Ếch Nhái “bọt tái nước da” vì sợ hãi. Tài năng của Cóc lần lượt được nhà văn miêu tả qua việc thuyết phục Gà, Ong, Hổ và Gấu. Với mỗi đối tượng, nhà văn viết thành một đoạn văn đối thoại dài; trong đó thường nhắc đi nhắc lại câu văn tả hình ảnh Cóc “giương to mắt lồi, há cái miệng rộng, gior lá cờ vẫy...” đầy tự tin, rõ dáng một thủ lĩnh oai phong.

Khi miêu tả nhân vật Cóc, Nguyễn Huy Tưởng thường hay lặp lại những câu, đoạn nói về việc Cóc cầm lá cờ tiên phong dẫn lối đoàn quân, ví như: “Giời nóng bỏng. Cóc cầm một cái lá

làm cờ, đi trước. Da Cóc phồng giộp, sần sùi thêm lên. Éch Nhái kêu oai oái, bàn tay, bàn chân cháy sém. Có anh nằm liệt trên đường, có anh nhảy chúi vào hốc ả”; “Cóc vẩy cao lá cờ, chỉ lên giời đỏ rực, rồi hắt hàm hỏi hai con thú dữ một lần thứ hai. Cóc nghiền hai hàm răng rộng, giời đất như rung chuyển”... Với hình ảnh lá cờ, Nguyễn Huy Tưởng đã đạt được một sáng tạo độc đáo, đem lại nhiều thích thú cho các em. Bởi như ý kiến Nguyễn Trác, đối với các em, “đã có đoàn đi là phải có cờ dẫn đầu” [6, tr.213].

2.3. Các biện pháp và phương tiện miêu tả trong *Con Cóc là cậu ông Giời*

2.3.1. Trong tác phẩm, có khá nhiều biện pháp tu từ được nhà văn sử dụng vào mục đích miêu tả, gồm: **nhân hóa**, **so sánh**, **điệp** và **đối lập**. Mức độ sử dụng và giá trị nghệ thuật của từng biện pháp ít nhiều có khác nhau. Dưới đây, chúng tôi sẽ mô tả và đánh giá từng trường hợp cụ thể.

- Biện pháp nhân hóa: *Con Cóc là cậu ông Giời* được viết theo thể văn đồng thoại. Vì thế, biện pháp nhân hóa sẽ giữ vai trò chủ đạo trong việc xây dựng nhân vật loài vật, nhất là nhân vật Cóc. Theo nguyên tắc thể loại, trong khi gán cho loài vật một số đường nét tính cách, tình cảm của con người, nhà văn vẫn tôn trọng bảo lưu những đặc điểm tự nhiên của đối tượng. Bởi vậy, tác giả tả Ong mật thì tiếng kêu “vo ve”, kiếm ăn là “tìm hoa hút nhí”; tả Hồ thì “gầm gừ”, “nhe nanh, giương vuốt, gầm lên một tiếng”... Đó là sự chính xác mà bất cứ người viết đồng thoại nào cũng cần đạt được trước khi dịch chuyển hình tượng từ trường tự nhiên sang trường xã hội bằng biện pháp nhân hóa.

Thể hiện điều này rõ nhất trong *Con Cóc là cậu ông Giời* chính là hình tượng nhân vật Cóc. Như đã phân tích ở trên, Cóc được Nguyễn Huy Tưởng xây dựng thành nhân vật thủ lĩnh, chỉ huy một đội quân có nề nếp kỉ luật. Với đặc điểm như vậy, Cóc cần được gán cho các phẩm chất thủ lĩnh, từ suy nghĩ cho đến hành động. Theo truyện, người đọc sẽ bắt gặp các miêu tả bên trong, lộ diện thế giới nội tâm của nhân vật: “Cóc giận Giời lắm”, “Cóc ngồi chồm chồm nghĩ một mình”. Đặc biệt, miêu tả tập trung vào các biểu hiện bên ngoài, gắn với hành động và lời ăn tiếng nói của Cóc. Rõ ràng, cái lí lẽ: “Giời làm hạn thì bé, mình đòi mưa thì to”, cái triết lí: “Giời cao đi mãi cũng tới”, hay cách bài binh bố trận, cách đối đáp với Giời... cho thấy Cóc là hình ảnh ẩn dụ về những thủ lĩnh tài ba theo quan niệm dân gian cổ xưa. Nói cách khác, Cóc là hình tượng người anh hùng văn hóa buổi khai thiên lập địa mà cư dân nông nghiệp đề cao, sùng bái.

Nghệ thuật nhân hóa trong *Con Cóc là cậu ông Giời* là sự tiếp nối dân gian trên tinh thần đổi mới. Do đó, nhân vật thủ lĩnh Cóc trở nên trọn vẹn, gần gũi và đáng yêu hơn trong mắt trẻ em thời hiện đại.

- Biện pháp so sánh: Biện pháp này chỉ được sử dụng bốn lần, trong các trường hợp cụ thể sau: “Trên không, lúc nào cũng chỉ thấy mặt giời đỏ như cục than hồng”, “Quả đất ngày cũng như đêm phùng phùng lửa”, “Cóc nghiền hai hàm răng rộng, giời đất như rung chuyển” và “Tiếng quát như sấm sét”. Cả bốn trường hợp trên, tác giả đều dùng từ “như” và cái được so sánh cụ thể, dễ hiểu. Hai so sánh đầu đều cùng nói về tính chất khủng khiếp của hạn hán, thể hiện ở mức độ nóng và tính chất kéo dài, bất biến. Hai so sánh sau có tính chất khoa trương, nhấn mạnh đến sức mạnh, uy lực của Cóc thủ lĩnh cũng như Thiên lôi lúc xuất trận.

- Biện pháp điệp (lặp): Trong *Con Cóc là cậu ông Giời*, biện pháp điệp được Nguyễn Huy Tưởng sử dụng nhiều lần và theo những mục đích khác nhau. Ở đây, chúng tôi chỉ nói tới biểu hiện về lặp các yếu tố miêu tả.

Điệp trong *Con Cóc là cậu ông Giời* bao gồm điệp từ ngữ, hình ảnh và tình huống. Về từ ngữ, thể hiện rõ nhất là lặp các từ láy tượng thanh (âm âm – 3 lần, vo vo: 5 lần), tượng hình (chồm chồm – 3 lần, nhảy nhót: 4 lần, sần sùi: 4 lần,...). Về hình ảnh, nổi bật là hình ảnh Cóc cầm cờ với hai biểu hiện “phất cờ” (thúc các con vật lên trời) và “giơ cao lá cờ” (chỉ huy các con vật chiến đấu chống lại thiên binh, thiên tướng nhà trời). Tổng cộng, hình ảnh này được lặp tới 7 lần, khắc sâu vẽ đẹp hình ảnh thủ lĩnh Cóc và đoàn quân đi đòi mưa là chính đáng, chính nghĩa. Tình huống cũng là một yếu tố được Nguyễn Huy Tưởng chủ trương lặp lại nhiều lần. Đó là việc Cóc lần lượt gặp và thuyết phục các con vật khác nhưẾch Nhái, Ong, Gà, Gấu và Hồ cùng đi đòi mưa. Mỗi lần như vậy được nhà văn viết thành một đoạn với lời dẫn, đối thoại tương tự. Nhờ đó, câu văn tả, yếu tố miêu tả tiếp tục xuất hiện, vừa làm rõ thêm tình cảnh hạn hán, vừa khắc sâu tài năng thu phục các con vật khác của Cóc. Trong trường hợp này, việc lặp lại tình huống đã đáp ứng được cùng lúc hai yêu cầu tự sự và miêu tả, cốt truyện cũng theo đó mà giãn nở, bạn đọc cũng dễ dàng ghi nhớ nội dung câu chuyện hơn.

- Biện pháp đối lập: Biện pháp này cũng được Nguyễn Huy Tưởng sử dụng khá thường xuyên, tạo ra hiệu quả miêu tả rõ rệt.

Trước hết, biện pháp đối lập được sử dụng vào việc miêu tả cảnh tượng hạn hán. Ngay trong đoạn văn đầu tác phẩm – “Các cụ ta kể rằng: Ngày xưa ngày xưa... trong rừng trong núi” – Nguyễn Huy Tưởng đã khéo léo tạo ra sự trùng điệp đối lập giữa các câu với nhau (câu 2 với các câu 7, 8, 9 và 10), và giữa nội bộ từng câu (6, 7, 8, 9 và 10). Cụ thể, các câu cuối đoạn nhắc lại ý câu 2, đặt làm vế đối lập với vế câu còn lại, được ngăn cách bởi từ “bỗng” – kiểu như: “Chim muông đang bay lượn bỗng sa nhào xuống đất”. Đối lập này có tác dụng khắc sâu chủ đề của đoạn: hạn hán là một tai họa khủng khiếp đối với muôn loài. Thật thú vị khi kết nối đoạn văn này với đoạn văn cuối truyện sau đây, chúng ta lại thấy vai trò của nghệ thuật đối lập: “Khi về đến trần gian, thì Cóc đã thấy sông ngòi đầy nước, cây cỏ tốt tươi, chim chóc bay cao, các giống thú nghe nghe đi từng đàn, từng lũ...”. Đối lập này có tác dụng giúp các em thấy được ý nghĩa to lớn của mưa đối với cuộc sống của muôn loài.

Hiệu quả của biện pháp đối lập thể hiện rõ qua việc khắc họa hình tượng nhân vật Cóc. Nhà văn đã đặt Cóc trong nhiều mối quan hệ khác nhau – với các con vật ở hạ giới và với nhà trời. Trong các mối quan hệ ấy, Cóc nổi bật lên là một nhân vật đáng trọng, đúng như thừa nhận của Hồ và Gấu: “Tao có khinh Cóc thật. Bây giờ thì tao biết rồi. Cóc bé nhưng có gan to”. Biểu hiện ra, về mặt miêu tả, đó là Cóc mạnh mẽ, còn Gà thì “phều phào”, Ong “kêu khóc thảm thiết”, Hồ và Gấu thì “lim dim”, “nằm rên sắp chết”. Ở thiên đình, hình ảnh Cóc cũng hiện ra đẹp đẽ khi Cóc “nói đồng dục”, còn Giời thì lo sợ, “hoàn hồn” khi biết Cóc không có ý giết mình.

Bên cạnh đối lập giữa các đối tượng, Nguyễn Huy Tưởng còn xây dựng các tương phản ngay trong bản thân một số nhân vật. Thể hiện rõ nhất điều này là các nhân vật thiên binh, thiên tướng nhà trời. Các nhân vật này lúc mới xung trận rất oai phong, nhưng khi lâm trận thì thật thảm hại. Ví như Thiên lôi, ban đầu là hình ảnh một vị tướng oai phong lẫm liệt có “tiếng quát như sấm sét, mắt chớp loang loáng, cả đền Hồ cũng lùi lại vì gió đánh bạt đi”. Vậy mà, khi đàn Ong bay sả vào đột đã nhanh chóng thành bại tướng, “tối tăm mặt mũi, không kịp làm ra sấm sét, cười gió chạy vào trong thành”. Những đối lập như trên sẽ tạo ra chất hài cho tác phẩm, điều mà trẻ em rất thích thú.

Các biện pháp nghệ thuật kể trên thường được sử dụng phối hợp linh hoạt với nhau, đảm bảo để các nguồn lực từ vựng phát huy hiệu quả biểu đạt, góp phần vào thành công chung của tác phẩm.

2.3.2. Nghệ thuật miêu tả trong văn chương là nghệ thuật sử dụng **phương tiện ngôn ngữ** vào việc tái hiện các sự việc, nhân vật một cách chi tiết và sinh động. Theo đó, nhà văn tất phải chú tâm khai thác các từ ngữ có khả năng miêu tả, giàu tính tạo hình và biểu cảm. Đó thường là các tính từ, động từ, từ ghép chính phụ, thành ngữ và các từ láy tượng thanh, tượng hình. Trong *Con Cóc là cậu ông Giời*, Nguyễn Huy Tường khai thác nhiều nguồn lực từ vựng khác nhau. Song, nổi bật hơn cả, giá trị hơn cả chính là nghệ thuật sử dụng từ láy, đem sự khác biệt rõ rệt giữa đồng thoại Nguyễn Huy Tường so với truyện kể dân gian *Cóc kiện Trời*.

Thống kê cho thấy, *Con Cóc là cậu ông Giời* sử dụng 55 từ láy với 90 lượt dùng. Các từ láy xuất hiện từ đầu cho đến cuối tác phẩm, 17 từ được lặp từ 2 đến 5 lần. Với mật độ từ láy như vậy, tính liên kết giữa các đoạn, câu văn của tác phẩm càng thêm chặt chẽ.

Nguyễn Huy Tường chủ yếu sử dụng các từ láy đôi, quen thuộc với hiểu biết chung của nhiều người. Ông không cố ý phô diễn kỹ thuật kiến tạo từ láy như vẫn thường thấy ở một số nhà văn trước hoặc cùng thời, kiểu như: hỏm hòm hom, mồm mòm, kheo khur... Nhưng điều đó không có nghĩa là ông không tìm cách tạo dấu ấn cá nhân về phương diện ngôn từ. Trong tổ hợp sau, rõ ràng có sự kết hợp táo bạo giữa động từ (khóc) và tính từ (nhéch nhác): “Ếch Nhái khóc nhéch nhác”. Hay khi ông lược bỏ dấu phẩy giữa hai từ láy liền kề đã “vô tình” tạo nên kiểu từ láy tu tạm thời (lôi thôi lếch thếch) có tác dụng tăng cường ý nghĩa biểu đạt của câu văn (Ếch Nhái nhảy lôi thôi lếch thếch).

Từ láy, trong nhiều trường hợp, thực hiện đồng thời cả hai chức năng biểu đạt và biểu cảm. Điều này khiến cho đồng thoại Nguyễn Huy Tường không còn giữ được vẻ khách quan, trung tính như truyện kể dân gian mà nó là sản phẩm của người kể chuyện không chút giấu giếm lòng yêu mến, đề cao nhân vật Cóc. Thế nên, toàn bộ nội dung tác phẩm sẽ không ngoài nhiệm vụ tái hiện hình ảnh “Cóc ngồi chòm chồm, chống hai tay trước mắt, hai hàm rộng nghiến vào nhau, đôi mắt oai nhìn thẳng lên giời”. Nói cách khác, “Cóc rất oai” là hình ảnh trung tâm của cảm hứng Nguyễn Huy Tường trong câu chuyện này.

3. Kết luận

3.1. Miêu tả trong *Con Cóc là cậu ông Giời* là một sáng tạo quan trọng của nhà văn Nguyễn Huy Tường, xuất phát từ nhiều lí do khác nhau, cả về chủ quan lẫn khách quan. Về nội dung, nhà văn hướng vào hai đối tượng miêu tả cơ bản là cảnh vật và loài vật giữa những ngày đại hạn. Trong đó, mỗi quan tâm chủ yếu của Nguyễn Huy Tường chính là khắc họa hình ảnh nhân vật Cóc xấu xí mà tài ba, dám đối đầu với thử thách, chỉ huy đội quân đi đòi mưa thẳng lợi. Về nghệ thuật, Nguyễn Huy Tường sử dụng linh hoạt các từ ngữ miêu tả, chú trọng điệp câu, điệp đoạn, liên kết các yếu tố thi pháp theo hướng quan hệ thừa tiếp nhằm gia tăng ý nghĩa và sự vang vọng của âm hưởng câu văn trùng điệp. Có thể khẳng định, *Con Cóc là cậu ông Giời* là một đồng thoại thành công về phương diện miêu tả. Tác phẩm là một tài liệu tham khảo tốt cho bất cứ ai quan tâm về nghệ thuật miêu tả loài vật và cảnh vật, nhất là miêu tả loài vật.

3.2. Do đó, có thể đúc kết thành một số bài học kinh nghiệm về miêu tả loài vật, vận dụng vào dạy học làm văn trong nhà trường tiểu học. *Trước hết*, phải dựa vào chủ đề để xác định đối tượng miêu tả. Khi miêu tả, người viết phải tập trung bút lực để làm nổi bật hình tượng trung tâm, tránh lan man dẫn tới làm tan loãng chủ đề và hình ảnh nhân vật chính. *Thứ hai*, miêu tả nhất thiết phải kết hợp với tự sự. Bởi một khi kể và tả đạt được hài hòa thì chân dung nhân vật, bức tranh đời sống sẽ hiện ra trước mắt người đọc một cách trọn vẹn, có thần, có hồn, sinh động và hấp dẫn. *Thứ ba*, người viết vẫn tất phải tích lũy vốn từ ngữ miêu tả một cách phong phú, phải thuần thục sử dụng các biện pháp cơ bản như nhân hóa, so sánh, lặp... Khi vốn từ ngữ phong phú, lời văn tất sẽ có được sự tự nhiên, trôi chảy, khả năng chinh phục bạn đọc sẽ tốt hơn. *Cuối cùng*, người viết cần xuất phát từ nhiều góc nhìn khác nhau để vừa làm rõ đặc điểm đối tượng miêu tả, vừa tránh được sự đơn điệu nhàm chán. Với mỗi bài học như vậy, chúng ta dễ dàng chọn được mẫu từ tác phẩm của Nguyễn Huy Tưởng. Do đó, việc đưa *Con Cóc là cậu ông Giời* vào nguồn tư liệu văn mẫu phục vụ hoạt động dạy học làm văn miêu tả loài vật ở tiểu học là hoàn toàn đúng đắn, cần được ủng hộ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Huy Anh, “Truyện Tim mẹ”, *Nguyễn Huy Tưởng khát vọng một đời văn*, Nxb Văn hóa thông tin, Hà Nội, tr.298 – 307, (2001).
2. Tô Hoài, “Truyện viết cho thiếu nhi của Nguyễn Huy Tưởng”, *Nguyễn Huy Tưởng khát vọng một đời văn*, Nxb Văn hóa thông tin, Hà Nội, tr.275 – 278, (2001).
3. Châu Minh Hùng – Lê Nhật Ký, *Hệ thống thể loại trong văn học thiếu nhi*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, (2009).
4. Hà Quang Năng, *Dạy và học từ lấy ở trường phổ thông*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2005).
5. Trần Đức Ngôn – Dương Thu Hương, *Giáo trình văn học thiếu nhi Việt Nam*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (1998).
6. Nhiều tác giả, *Văn học Việt Nam 1945 – 1975*, tập II, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (1990).
7. Nhiều tác giả, *Văn miêu tả và kể chuyện* (tái bản), Nxb Giáo dục, Hà Nội, (1998).
8. Phong Thu, *Tuyển tập truyện viết cho thiếu nhi từ sau Cách mạng tháng Tám*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (1999).
9. Viện Ngôn ngữ học, *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng – Trung tâm từ điển học, Đà Nẵng, (2001).
10. Viện Văn học, *Tuyển tập văn học dân gian Việt Nam*, tập II, quyển 1, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2007).

VIỆC SỬ DỤNG HIỆN TƯỢNG CÙNG TRƯỜNG NGHĨA VÀ GIẢ CÙNG TRƯỜNG NGHĨA ĐỂ GÂY CƯỜI TRONG TRUYỆN CƯỜI NGƯỜI VIỆT

TRIỀU NGUYỄN

Hội Văn nghệ dân gian Thừa Thiên Huế

TÓM TẮT

Có nhiều cách gây cười ở truyện cười người Việt, trong đó có việc sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa và giả cùng trường nghĩa. Tuy hiện tượng vừa nêu thường xảy ra trong văn học, nhưng lại không mấy phổ cập, nên cần phải phân tích, giải thích để có thể nắm bắt. Bài viết lần đầu tiên đặt ra và giải quyết vấn đề này. Bài viết này lọc lựa từ nhiều đầu sách để chọn ra 13 văn bản liên quan, rồi dựa vào số văn bản ấy để tiến hành công việc. Trong đó, số cùng trường nghĩa là 3, giả cùng trường nghĩa là 10. Cái hay của vấn đề đặt ra chủ yếu nằm ở phần sau.

Từ khóa: Cùng trường nghĩa, giả cùng trường nghĩa, việc gây cười, truyện cười.

ABSTRACT

The use of the same meaning field and fake same meaning field phenomenon to make jokes in Vietnamese funny stories

There are many ways to make someone laugh in Vietnamese funny stories, including using the phenomenon of same meaning field and fake same meaning field. Although the phenomenon often appears in literature, it is not popular. Therefore, it is necessary to analyze and explain them. A number of books are filtered to select 13 related writings to carry out the study. In specific, the number of the same meaning field is 3 and the number of fake same meaning field is 10. The latter one is the most attractive part of this issue.

Keywords: Same meaning field, fake meaning field, make jokes, funny story.

1. Đặt vấn đề

Trường nghĩa được hiểu là một tập hợp các đơn vị từ theo một nét gần gũi nào đó về nghĩa. Tập hợp này không bao gồm những kết cấu ngữ nghĩa của từ đa nghĩa và những loạt cùng nghĩa⁽¹⁾ và trái nghĩa. Cùng trường nghĩa khi một yếu tố trong tập hợp vừa nêu thỏa mãn các điều kiện về nghĩa của tập hợp ấy; thí dụ, có một vế đối (chưa tìm thấy vế đối lại): “Hai vợ chồng anh Ba, con một cụ Bốn, năm nay cấy sáu sào bảy lúa tám, chín giữa tháng mười” [4, tr. 376]. Vế đối này có tập hợp gồm các từ “một”, “hai”, “ba”, “bốn”, “năm”, “sáu”, “bảy”, “tám”, “chín”, “mười”, chúng

*Email: trieunguyen51@gmail.com

Ngày nhận bài: 7/12/2018; Ngày nhận đăng: 7/01/2019

⁽¹⁾ Cùng nghĩa: như đồng nghĩa - sở dĩ sử dụng cùng nghĩa, vì để tương ứng với thuật ngữ cùng trường nghĩa (trương tự việc dùng cùng âm thay vì đồng âm) trong bài.

kết hợp thành một trường nghĩa: trường nghĩa về mười con số đầu của dãy số tự nhiên⁽¹⁾. Giả cùng trường nghĩa khi một nhân tố khoác “dáng vẻ” một yếu tố của trường đặt ra, trong lúc bản thân thì không thuộc trường kia (có nhiều thí dụ ở mục 2 của bài viết). Cùng (và giả cùng) trường nghĩa theo cách hiểu vừa nêu được sử dụng nhiều trong văn học đất nước, nhất là với văn học dân gian.

Một số truyện cười người Việt sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa và giả cùng trường nghĩa để gây cười. Số này không nhiều, nhưng cần chú ý khi muốn nắm bắt một cách thấu đáo về chúng.

Để thực hiện bài viết này, người viết đã chọn lọc từ khoảng 150 đầu sách có giới thiệu truyện cười người Việt, từ truyền thống đến hiện đại, phần lớn thuộc dân gian, rồi dựa vào đó mà thống kê số văn bản truyện đặt ra. Đồng thời, nhằm tiện nắm hiểu, cũng chia nội dung sự việc làm hai bộ phận: 1/ Hiện tượng cùng trường nghĩa trong truyện cười; và 2/ Hiện tượng giả cùng trường nghĩa trong truyện cười.

Việc làm ấy được hệ thống hóa qua bảng sau:

STT	Việc sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa và giả cùng trường nghĩa để gây cười, trong truyện cười người Việt	Số lượng
1.	Việc sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa	3
1/	“Ê, con bò cái!”	10
2/	“Thà tao để ra cái bắp cái luộc ăn còn mát ruột hơn để ra mày!”	
3/	“Tạm biệt “Mối tình nồng thắm” của em!”	
2.	Việc sử dụng hiện tượng giả cùng trường nghĩa	
1/	“Thiên lôi là... mìn treo trên trời!”	
2/	“Con thầy là... sư tử!”	
3/	“Cao ốc là... cao của loài ốc!”	
4/	“Ngôi nhà ngàn sao!”	
5/	“Chúng em thì bỏ giữa!”	
6/	“Chỉ sợ cái chân phụ”	
7/	“Khoái tỵ trường hơn”	
8/	“Điện phân là gì?”	
9/	“Vạc đồng với cò đồng”	
10/	“Bát canh hương án”	
CỘNG	Bộ phận đầu gồm 3 truyện, bộ phận sau gồm 10 truyện	13

2. Giải quyết vấn đề

Theo bảng, có 13 mẫu truyện cười sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa và giả cùng trường nghĩa hòng tạo nên tiếng cười. Để nắm bắt vấn đề một cách hệ thống, ở mặt chính diện, có

⁽¹⁾ Hiện tượng cùng trường nghĩa trong trường hợp này, có kết hợp với cùng âm - chẳng hạn, “chín” là “(Quả, hạt hoặc hoa) ở vào giai đoạn phát triển đầy đủ nhất, thường có màu đỏ hoặc vàng, có hương thơm, vị ngon” [5, tr. 155], cùng âm với số tự nhiên “chín” (tiếp theo số tám, trước số mười) - nhưng mức độ của cùng âm trong trường hợp này không được chú ý bằng cùng trường nghĩa.

lẽ cần miêu tả, bằng cách kể lại theo lối tóm lược, và phân tích để thấy các hiện tượng đang được quan tâm, từ số các văn bản tác phẩm đã ghi. Đồng thời, mục này có thể chia làm hai: việc sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa, và việc sử dụng hiện tượng giả cùng trường nghĩa.

2.1. Việc sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa

- Truyện *Ê, con bò cái*, kể về một người phụ nữ tất bật với công việc, việc nhà, việc cơ quan. Khi được hỏi “Chị thấy mình là ai?”, người phụ nữ nọ trả lời, đại ý: Chị ta đã chuẩn bị bữa sáng như một con sóc, chạy ra bên xe như một con hươu con, bám lên xe buýt như một con khỉ, làm việc nhà đến tận đêm khuya như chó sói; thế mà lúc lên giường chồng lại còn bảo “Ê, con bò cái, nằm xích vào!” [2, tr. 380-381].

Phân tích: “Sóc”, “hươu”, “khỉ”, “chó sói”, “bò cái”,... là những con vật mà người phụ nữ dùng để so sánh với công việc của mình hàng ngày. Ý nghĩa của trường các con vật này, là lối vật hóa (cách tu từ xem người như vật), để nói lên sự vất vả như con vật của bản thân.

- Truyện *Thà tao đẻ ra cái bắp cải luộc ăn còn mát ruột hơn đẻ ra mày*, kể việc mắng con của một bà bác sĩ. Lời mắng ấy là: “Mày học hành thế à? Ốc bả đậu, chỉ được cái to đầu thôi! Nói mãi mà tai như tai cối ấy! Mỡ miệng ra là gân cổ cãi lại!... Sáng mắt ra mà nhìn con người ta kia kia: đi học về là luôn tay giúp gia đình, còn mày sênh chân một cái là biến đi chơi... Thật là khổ cái thân tao, đầu tắt mặt tối, thất lung buộc bụng nuôi mày ăn học! Thử hỏi mày đã làm mát lòng cha mẹ được chút nào chưa?... Thà tao đẻ ra cái bắp cải luộc ăn còn mát ruột hơn đẻ ra mày!...” (Báo Tuổi Trẻ Cười, tháng 11/1997).

Phân tích: Trong lời mắng, có “ốc”, “đầu”, “tai”, “miệng”, “cổ”, “mắt”, “tay”, “chân”, “ruột”,..., là các bộ phận cơ thể mà người thầy thuốc luôn bận tâm. Đây là trường về các bộ phận thuộc cơ thể người, những thứ nhân vật bà bác sĩ khó thể nào quên. Rất có thể do chúng ăn sâu vào tiềm thức, nên lúc tức giận đã buột miệng nói ra!

- Truyện *Tạm biệt “Mối tình nông thắm của em!”*, kể về hai anh chị, một mày râu (MR), một áo dài (AD), đều yêu thích nghệ thuật điện ảnh, sân khấu, gặp nhau. MR: “Chào *Mắt vàng*!” AD: “Chào *Trung Hoa anh hùng*! Đi đâu vậy?”. MR: “Tôi đi qua *Xóm vắng*. Nhà em đâu?”. AD: “*Bên dòng nước*; còn nhà anh?”. MR: “*Bên dòng sông Trẹm*. Sao, hôm rày khỏe không?”. AD: “*Sau những giấc mơ hồng*, em vẫn lạc quan. Còn anh giờ làm gì?”. MR: “*Ngôi sao cô đơn*, em ơi!”. AD: “*Thôi, đừng Lá sầu riêng nữa*”. MR: “*Cảm ơn Vĩnh biệt Cali* nhé”. AD: “Chào tạm biệt *Mối tình nông thắm* của em!” (Báo *Mực Tím*, ngày 21/5/1998).

Phân tích: Trường chỉ tác phẩm nghệ thuật điện ảnh, sân khấu,..., đã sáng tác, dàn dựng vào cuối thế kỉ trước (ở trong và ngoài nước): *Mắt vàng*, *Xóm vắng*, *Bên dòng nước*, *Ngôi sao cô đơn*,..., chúng được kể gián tiếp. Nói gián tiếp, vì tất cả chúng được nêu ra dưới dạng ngữ hay tổ hợp từ tự do, phù hợp/thuận với ngữ cảnh. Thí dụ, câu “Chào tạm biệt *Mối tình nông thắm* của em!”, thì *Mối tình nông thắm* vừa chỉ đối tượng mà AD đang giao tiếp (tức nhân vật MR trong cuộc hội thoại), vừa chỉ bộ phim *Mối tình nông thắm*⁽¹⁾.

2.2. Việc sử dụng hiện tượng giả cùng trường nghĩa

- Truyện *Thiên lôi là... mìn treo trên trời*, kể việc chuyện trò giữa hai bố con. Con hỏi bố: “Bố ơi, địa lôi là gì ạ?”. Bố: “Là loại mìn chôn dưới đất”. Con: “Thế thủy lôi?”. Bố: “Là loại

⁽¹⁾ Phim tình cảm Trung Quốc, ra đời năm 1995, dài 30 tập, chiếu trên SCTV9.

mìn thả dưới nước”. Con: “Còn thiên lôi thì sao hả?”. Bó: “À, có lẽ là loại mìn... treo trên trời!” [4, tr. 407].

Phân tích: “Thiên lôi”, về ngữ âm có dáng dấp của trường “địa lôi”, “thủy lôi” (chỉ các thứ mìn, mìn dưới đất và mìn trong nước). Nhưng “thiên lôi” không phải là một loại mìn mà chỉ thần Sấm Sét, hay tính chất hung tợn của con người. Nó giả cùng trường nghĩa với “địa lôi”, “thủy lôi”, chứ không cùng trường nghĩa với chúng.

- Truyện *Con thầy là... sư tử*, kể chuyện đối đáp giữa thầy và trò. Thầy hỏi học trò: “Con vua gọi là gì?”. Trò: “Thưa thầy, hoàng tử”. Thầy: “Thế con quan?”. Trò: “Thưa thầy, công tử”. Thầy: “Còn con thầy?”. Trò: “Thưa thầy, sư tử” [4, tr. 408].

Phân tích: “Sư tử” tuy có thể hiểu là con thầy, nhưng không mấy ai cho điều ấy là đúng. Bởi “sư tử” không thuộc trường với “hoàng tử”, “công tử”, mà thường dùng để chỉ con sư tử, một mãnh thú, có khi chỉ sự dữ dằn (hay lúc nổi tam bành) của đàn bà, con gái (bấy giờ, đặt vào một số tổ hợp, như: “sư tử cái”, “sư tử Hà Đông”,...).

- Truyện *Cao ốc là... cao của loài ốc*, kể việc cô gái sau khi tiễn người yêu xong, đã nói với mẹ: “Anh ấy tuy có tuổi, nhưng lại có cao ốc đấy, mẹ ạ!”. Bà mẹ giãy nảy: “Trời đất! Cao gấu, cao trăn mà còn chẳng ăn ai, chứ cái thứ cao ốc ấy thì bấu gì?” (Báo Lao động, ngày 3/11/2001).

Phân tích: “Cao ốc” (Từ Hán Việt, nghĩa: nhà cao tầng), ở lời của bà mẹ, trở thành “cao của loài ốc”, để giả cùng trường với “cao gấu”, “cao trăn” (các vị thuốc ở dạng cao)! Nói “cao ốc” là “cao của loài ốc”, một thứ cao không có trong thực tiễn, nếu có thì cũng chẳng quý báu gì (so với cao gấu, cao trăn), bà mẹ đã giễu cợt đứa con gái hám của.

- Truyện *Ngôi nhà ngàn sao*, kể việc một ông cán bộ tỉnh đi công tác ở một xã vùng đầm phá, phải ở lại qua đêm. Thấy ông ta tỏ vẻ lo lắng về nơi ăn chốn ngủ, một viên chức của xã nói: “Xin anh yên tâm, ở thành phố chỉ có khách sạn ba sao, năm sao; còn ở đây, anh sẽ tận hưởng cái thú vị của ngôi nhà ngàn sao!”. Thấy ông khách tròn mắt ngạc nhiên, viên chức nọ tiếp lời: “Em sẽ lấy thuyền chèo ra phá⁽¹⁾, chúng ta cùng uống rượu, xong ngả lưng lên sàn mà ngủ với sao trời!” [4, tr. 409].

Phân tích: “Ngàn sao” chỉ ngàn vạn ngôi sao trên bầu trời, giả cùng trường nghĩa với “ba sao”, “năm sao” (là những từ ngữ dùng trong việc phân loại khách sạn, dựa theo mức độ tiện nghi), nhằm để đùa vui.

- Truyện *Chúng em thì bỏ ngửa*, kể việc trò chuyện trong một trường phổ thông. Học sinh A: “Cô thì phân tích theo cách bỏ dọc”. Học sinh B: “Thầy thì lại bỏ ngang”. Một thầy giáo đi ngang qua, nghe được những lời than phiền ấy, hỏi: “Vậy các em thấy thế nào?”. Học sinh: “Chúng em thì bỏ ngửa chứ còn sao nữa!” [4, tr. 410].

Phân tích: “Bỏ ngửa” (ngã ngửa) là “hết sức ngạc nhiên, sững sốt trước sự việc mà chủ quan không thể ngờ được rằng lại có thể xảy ra” [5, tr. 645]. Nghĩa ấy không có quan hệ với “bỏ dọc”, “bỏ ngang”, là hai thuật ngữ dùng trong phân tích tác phẩm văn học. “Bỏ ngửa” xuất hiện theo cách giả cùng trường với “bỏ dọc”, “bỏ ngang”, cho thấy học sinh không hiểu vấn đề, và tỏ ra thiếu tích cực.

⁽¹⁾ Phá: vùng nước lợ, nằm ven bờ, thông ra cửa biển, nơi có nhiều tôm cá.

- Truyện *Chỉ sợ cái chân phụ*, kể việc anh nọ đang tìm hiểu một cô gái ở nông thôn. Là người đứng đắn, mỗi khi muốn đưa cô gái đi đâu, anh không quên xin phép bố mẹ cô ta. Hôm ấy, anh đến, gặp ông bố người yêu, thưa: “Tôi nay, xin phép bác cho cháu đưa em đi xem kịch”. Ông bố nói: “Không kịch kiếc gì hết! Ai biết anh đưa nó đi xem hay đưa đến đâu đó, để nhờ nó ễnh cái bụng lên thì chết tôi à...”. Anh chàng phát hoảng, vội thanh minh: “Dạ, sao lại dám vậy ạ? Thưa bác, chúng cháu phải giữ cho nhau... Tình yêu của cháu là tình yêu chân chính ạ”. Ông bố cười, nói: “Tôi có sợ cái chân chính của anh đâu. Tôi chỉ sợ cái chân phụ của anh thôi. Cái chân chính thì anh giữ được, còn chân phụ,... làm sao anh giữ nổi?” ([2, tr. 20-21], tên truyện “Chân chính, chân phụ”).

Phân tích: “Chân chính” là một từ được hiểu như ngay thẳng, đường hoàng, cùng âm với tổ hợp tự do “(cái) chân chính”, để đi đứng, phân biệt với “chân phụ”, không có chức năng ấy. Ở đây, hoặc “(cái) chân chính”, và “chân phụ” đã giả cùng trường với “chân chính” (ngay thẳng, đường hoàng), hoặc nếu cho “(cái) chân chính” là một thực thể được thừa nhận, thì “chân phụ” (được hiểu là cái ấy của nam giới), đã giả cùng trường với nó. Việc giả cùng trường ở truyện đang đặt ra, là để tiện đề cập (một đối tượng tế nhị) và phê phán đối tượng ấy.

- Truyện *Khoái tỵ trường hơn*, kể việc ba cán bộ ngành giáo dục ngồi nói chuyện phiếm. Một ông: “Tôi khoái Lam Trường, ca hay “dữ dằn”, nghe nói một đêm kiếm được cả chục triệu đồng...”. Một bà: “Tôi thì khoái Đan Trường, đã ca hay mà lại đẹp trai nữa”. Ông thứ ba: “Còn tôi, tôi khoái... *tỵ trường* hơn. Tới đó, nội ba cái sổ vàng, sổ đỏ, rồi phụ thu,... là mình thấy đã khỏe, khỏi cần hát xướng chi cho mệt!” (Báo *Tuổi Trẻ Cười*, tháng 9/2001).

Phân tích: “Tỵ trường” (khai giảng khóa học mới), không có quan hệ gì về nghĩa với Lam Trường, Đan Trường (tên hai nam ca sĩ). Người nói đem nó giả nhập cùng trường với các ca sĩ, để trêu đùa (truyện phản ánh việc lạm thu của các trường, nhất là ở bậc mẫu giáo và bậc phổ thông, đang là vấn đề thời sự hiện nay).

- Truyện *Điện phân là gì (?)*, kể cuộc chuyện trò của hai bố con. Cậu con trai hỏi bố: “Bố ơi, “điện hoa” là gì hở bố?”. Ông bố: “Điện hoa là điện mang những lời chúc, quà tặng như là hoa, bưu thiếp,...”. Con trai: “Thế vậy thì... “điện phân” là gì?”. Ông bố cứng miệng, không nói gì (Báo *Tuổi Trẻ Cười*, tháng 3/1997).

Phân tích: “Điện hoa” cùng “điện báo”, “điện chuyển tiền”,..., lập thành một trường (trường chỉ một bộ phận công việc quan trọng của ngành bưu chính viễn thông). “Điện phân” (thay đổi thành phần hóa học của một dung dịch, khi cho dòng điện một chiều đi qua), không thuộc trường ấy. Khi không coi “điện phân” là thuật ngữ hóa học, thì nó nhằm “bắt bớ” lời giải thích về “điện hoa”; bởi nếu chấp nhận cách giải thích như vậy thì với “điện phân”, cùng dạng về cấu tạo, phải nói ra sao? Thật ra, không có từ “điện phân” trong ngành viễn thông, nên nó là từ giả cùng trường với “điện hoa”, “điện chuyển tiền”,...

- Truyện *Vạc đồng với cò đồng*, kể việc một tốp học trò mượn bà hàng com cái *vạc* để thổi com. Hôm sau, họ mang cái cò đến trả. Bà hàng kiện lên quan. Nghe bọn học trò trình bày, quan phán: “Mượn cái *vạc*, trả cái *cò* cũng được chứ sao!”. Bà hàng tức quá, kêu lên: “Nhưng *vạc* của con là *vạc đồng*”. Bọn học trò ranh mãnh đáp: “Bẩm quan, cò của chúng con cũng là *cò đồng*, đâu phải *cò nhà ạ*” [3, tr. 79].

Phân tích: Mấy anh học trò mượn cái vạc (vạc nấu cơm), rồi mang cái cò (một loài chim) đến trả, tức dựa vào sự gần gũi giữa cò và vạc (ca dao: “Cái cò, cái vạc, cái nông; Ba cái cùng béo, vật lông cái nào?”), để *giả nhập cái vạc thổi cơm cùng trường với cò, vạc, nông* (trên cơ sở cùng âm). Khi bị bà hàng nêu vạc của bà ta là “vạc đồng” (vạc bằng chất liệu đồng) để bẻ lại, thì họ nhanh chóng gọi tên “cò đồng” (cò ở đồng ruộng), thuộc trường “le đồng”, “diệc đồng”, “gà đồng”,..., khiến “vạc đồng” cũng bị thu hút vào trường này. Cách giả cùng trường ở đây, nhằm đánh lừa quan xử kiện⁽¹⁾.

- Truyện *Bát canh hương án*, kể việc có một người, hôm nọ đến nhà bạn chơi. Bạn thết cơm, có một bát canh kiệu, ăn lấy làm thích miệng lắm. Lúc về nhà, người ấy kể lại với vợ. Người vợ chẳng biết “kiệu” là gì, nhưng cũng ra mặt thạo, nói rằng: “Trường cái chi chứ canh kiệu thì khó gì!”. Sau đó ít lâu, bạn sang chơi nhà, phải thết cơm giả. Chồng ngồi nói chuyện với bạn ở trên nhà, vợ lúi húi dưới bếp. Chị ta tập tễnh muốn bắt chước nấu canh kiệu. Nhưng kiệu là cái chi? Có lẽ nó là cái kiệu thật. Chị chàng nghĩ vậy, bèn cầm dao lon ton chạy ra ngoài đình, định nạo ít kiệu đem về nấu canh. Song ra đình chẳng thấy kiệu đâu, chỉ có mỗi cái hương án. Chị chàng bụng lại bảo dạ rằng: “Hương án thì cũng như kiệu, chứ gì!”. Rồi ra súc nạo ít mùn hương án đem về nấu canh, lấy làm đắc chí lắm. Bát canh hương án, chồng với bạn chồng nuốt sao trôi được? Ngao ngán quá, đợi lúc bạn về rồi, chồng hăm hăm vào tra hỏi là bát canh gì, rồi đánh vợ một trận nên thân. Vợ đau quá, vừa khóc vừa ví rằng: “Người ta canh kiệu thì ngon/ Tôi canh hương án, thì đòn vào lưng!” [1, tr. 215-216/quyển I].

Phân tích: “Kiệu” cùng trường với “hành”, “tôi”, “hệ”,... Nó cùng âm với “kiệu” (đồ dùng để rước thần thánh, có mái che và ghé ngồi). Và “kiệu” (để rước) ấy cùng trường nghĩa với “hương án”. Nhân vật chị vợ đã biết trường nghĩa này, nhưng lại không nắm được trường nghĩa kia, khiến cho bát canh bị hỏng, mình thì bị chồng đánh cho. Cách giả cùng trường ở đây cũng như truyện trước, là dựa vào cùng âm, nhằm để cười chê chị chàng: không biết lại làm ra mặt thạo!

3. Nhận xét, kết luận

+ Khi sử dụng các yếu tố làm nên tập hợp các từ cùng trường một cách xác thực, cụ thể, và gọi đó là lối cùng trường nghĩa trực tiếp, cũng như khi các yếu tố được hình thành theo lối cùng âm hay nước đôi về nghĩa, được gọi là lối cùng trường nghĩa gián tiếp, thì truyện cười sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa, có thể là trực tiếp hay gián tiếp⁽²⁾. Với ba truyện được dẫn (ở bộ phận đầu), hai truyện trước nêu trực tiếp, truyện sau cùng nêu gián tiếp.

Giả cùng trường nghĩa là cách đưa một từ ngữ vào một trường không có quan hệ về nghĩa

⁽¹⁾ Nhiều khả năng mẫu truyện và bài ca dao được dẫn xuất hiện ở phương ngữ Bắc. Bởi người miền Trung và miền Nam ít sử dụng “cái” để chỉ cò, vạc, nông, mà thường dùng “con” hơn (mỗi khi đã làm như vậy, thì sự việc rất khó lẫn lộn - ở đây, là sai lẫn giữa “cái vạc” (một dụng cụ), với “con cò” (một động vật). Chú ý là, bên nguyên, bên bị và cả quan xử kiện đều dựa vào lí lẽ để phân tích, cãi vã nhau, chứ không đưa theo bất kì “vật chứng” nào (nếu có chúng, thì bà hàng cơm không đến nỗi phải bị xử ép).

⁽²⁾ Ở thể loại câu đối, khi một trong hai vế sử dụng hình ảnh theo hình thức cùng âm hay nước đôi về nghĩa, để đối lại một từ ngữ dùng lối tương minh của vế tương ứng, thường được gọi là “xuất đối” (“đối xuất sáo”).

với từ ngữ này, nhưng hình thức ngữ âm của từ ngữ giả cùng trường là gần gũi (với trường hợp từ ngữ đa tiết, thường có một yếu tố cùng âm). Có thể ví từ giả cùng trường như một kẻ mạo danh, trà trộn vào một tổ chức, đội ngũ, sau khi đã hóa trang, để đối phương khó phát hiện.

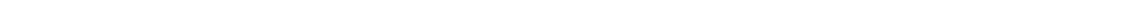
So với cùng trường nghĩa, thì hiện tượng giả cùng trường nghĩa thường tạo ra điều mới lạ, dễ gây cười hơn, nên được sử dụng nhiều hơn (ở bảng, là gấp 3,33 lần)

+ Với truyện cười, các nhà nghiên cứu thường quan tâm đến *đối tượng đáng cười* (cười về cái gì?) và *biểu hiện gây cười* (vì sao mà cười?), với lưu ý: có cười đã mới xem xét lí do. Vậy với các nội dung vừa nêu ở sự việc đang bàn ra sao? Đối tượng đáng cười ở đây là việc sử dụng hiện tượng *cùng trường nghĩa* và *giả cùng trường nghĩa* (nếu có nhân vật tiêu cực đi kèm với hiện tượng này, thì đồng thời phê phán nhân vật ấy), còn biểu hiện gây cười là việc biểu thị cụ thể của mỗi hiện tượng kia. Chẳng hạn, với truyện *Ế, con bò cái* (nhóm đầu), đối tượng đáng cười là việc sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa, một cách “vật hóa” mình để than vãn của người phụ nữ trong truyện; biểu hiện gây cười là lời của người chồng (nhân vật phụ) ở cuối truyện: “Ê, con bò cái, nằm xích vào!”. Với truyện *Bát canh hương án* (nhóm sau), đối tượng đáng cười là việc giả cùng trường nghĩa, kèm theo chuyện chị vợ nọ đã không biết “kiệu” là gì lại tỏ ra thành thạo, đến nỗi đã biến “kiệu” (cây thân thảo, cùng trường với “hành”, “tỏi”, “hẹ”,...) thành vật dùng đón rước thần linh (cùng trường với “hương án”), và đã lấy ít mùn của hương án, là chất sơn và gỗ, đem về nấu canh (!); biểu hiện gây cười, là khi bị chồng đánh (do việc làm kém cỏi kia), ả ta đã khóc bằng lời ví rằng: “Người ta canh kiệu thì ngon/ Tôi canh hương án, thì đòn vào lưng!”.

+ Tìm hiểu việc sử dụng hiện tượng cùng trường nghĩa và giả cùng trường nghĩa ở truyện cười người Việt, là một nghiên cứu có tính chất ứng dụng, giúp nắm hiểu thể loại truyện cười một cách thấu đáo hơn; đồng thời, vấn đề có thể có đóng góp ít nhiều cho những người yêu thích tiếng Việt.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Chí Bền (Chủ biên), *Truyện cười dân gian người Việt*, 5 quyển, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội, (2014).
2. Nguyễn Cừ, *Truyện cười Việt Nam*, Nxb Văn học, Hà Nội, (2007).
3. Nguyễn Đức Dân, *Lô gích, ngữ nghĩa, cú pháp*, Nxb Đại học và Trung học chuyên nghiệp, Hà Nội, (1987).
4. Triều Nguyên, *Nghệ thuật chơi chữ trong văn chương người Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2004).
5. Hoàng Phê (Chủ biên), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Khoa học xã hội - Trung tâm Từ điển học, Hà Nội, (1994).



MỘT SỐ BIỆN PHÁP ĐÀO TẠO GÓP PHẦN NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO VIÊN CỦA KHOA VẬT LÝ, TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

LƯƠNG THẾ DŨNG

Khoa Vật lý, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Trên cơ sở nghiên cứu phân tích bối cảnh và thực trạng công tác đào tạo giáo viên của Khoa Vật lý, Trường Đại học Quy Nhơn, bài báo đã phân tích, đánh giá và đề xuất các biện pháp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên của Khoa Vật lý. Các biện pháp này đã được đưa ra thảo luận ở Khoa Vật lý, đã tiến hành thực hiện một số biện pháp và thu được một số kết quả nhất định.

Từ khóa: Vật lý đại cương, sinh viên, giáo viên, phương pháp giảng dạy.

ABSTRACT

Some solutions contribute to improving the quality of high school teacher training of the Department of Physics, Quy Nhon University

Based on the analysis of the context and the current situation of high-school-teacher training of the Department of Physics, Quy Nhon University, the paper analyzed, evaluated and proposed solutions to improve the quality of teacher training program of the Department of Physics. These solutions have been discussed at the Department of Physics and partially implemented, which has resulted in some certain outcomes.

Keywords: General physics, students, teacher, teaching methods.

1. Mở đầu

Hiện nay, có một số tài liệu nghiên cứu các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo SV sư phạm, thể hiện qua nhiều công trình nghiên cứu của các tác giả Chu Bảo Hiệp [1], Bùi Quang Xuân [2], Thái Văn Thành [3], Nguyễn Thị Thơm [4], Phạm Minh Hùng [5], tuy nhiên các bài viết chủ yếu tập trung nghiên cứu các biện pháp phù hợp với cơ sở giáo dục và địa phương nơi các tác giả đang công tác.

Nhằm khắc phục những yếu kém và bất cập nêu trên, Trường Đại học Quy Nhơn cũng đã triển khai đề xuất các phương hướng đổi mới nhằm nâng cao chất lượng đào tạo. Để đáp ứng yêu cầu của Nhà trường và của Khoa Vật lý, bài báo tập trung trình bày những hạn chế trong việc giảng dạy các học phần thuộc bộ môn Vật lý đại cương (VLĐC) và Phương pháp giảng dạy (PPGD), đồng thời xây dựng một số biện pháp khắc phục nhằm nâng cao chất lượng đào tạo SV sư phạm của Khoa Vật lý hiện nay.

2. Nội dung

Để việc đánh giá thực trạng giảng dạy của GV trong Khoa được khách quan chúng tôi đã tiến hành điều tra, khảo sát lấy ý kiến nhận xét từ các SV đang học tập trong Khoa. Sau đó thống

*Email: luongthedung@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 10/12/2018; Ngày nhận đăng: 10/01/2019

kê các nhận xét và đưa ra cho toàn thể GV của Khoa góp ý. Cuối cùng thống nhất đưa ra kết luận về thực trạng giảng dạy hiện nay của các GV trong khoa. Từ đó đề xuất một số biện pháp khắc phục nhằm nâng cao chất lượng đào tạo SV của Khoa.

2.1. Khảo sát việc giảng dạy của GV Khoa Vật lý Trường Đại học Quy Nhơn

2.1.1. Nội dung khảo sát

Để đánh giá thực trạng việc giảng dạy của GV Khoa Vật lý, chủ yếu là các học phần thuộc bộ môn VLĐC và PPGD, chúng tôi đã tiến hành điều tra khảo sát các SV năm thứ 3 và thứ 4 của Khoa. Chúng tôi đã làm Phiếu khảo sát và đề nghị các SV trả lời. Để đảm bảo sự khách quan, khi trả lời SV có thể không ghi tên mình. Trên cơ sở đó đề tài sẽ tổng kết, đánh giá thực trạng giảng dạy và đề xuất một số giải pháp nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Khoa.

Số SV được khảo sát: 111 SV

- Lớp Sư phạm Vật lý K37: 50 SV

- Lớp Sư phạm Vật lý K38: 61 SV

Nội dung các câu hỏi khảo sát gồm hai câu:

Câu 1. Đề nghị khoanh tròn vào các chữ số tương ứng trong bảng hỏi theo mức độ từ thấp đến cao:

1. *Kém*

2. *Trung bình*

3. *Khá*

4. *Tốt*

Stt	NỘI DUNG KHẢO SÁT	MỨC ĐỘ			
		1	2	3	4
1	Mức độ nắm vững kiến thức vật lý phổ thông của Anh/Chị sau khi học xong các môn VLĐC?	1	2	3	4
2	Mức độ GV đã cập nhật và mở rộng kiến thức liên quan đến nội dung chương trình vật lý phổ thông khi dạy các môn VLĐC?	1	2	3	4

Câu 2. Anh/Chị có kiến nghị và đề xuất gì với Khoa nhằm nâng cao chất lượng dạy học các môn VLĐC và các môn PPGD?

2.1.2. Kết quả khảo sát

2.1.2.1. Đối với câu hỏi 1

Stt	NỘI DUNG KHẢO SÁT	KẾT QUẢ			
		MỨC ĐỘ			
		1	2	3	4
1	Mức độ nắm vững kiến thức vật lý phổ thông của Anh/Chị sau khi học xong các môn VLĐC?	5/111 (4,5%)	84/111 (75,7%)	21/111 (18,9%)	1/111 (0,9%)
2	Mức độ GV đã cập nhật và mở rộng kiến thức liên quan đến nội dung chương trình vật lý phổ thông khi dạy các môn VLĐC?	5/111 (4,5%)	71/111 (64%)	33/111 (29,7%)	2/111 (1,8%)

Qua khảo sát cho thấy sau khi học xong các học phần VLĐC số lượng các SV nắm vững các kiến thức vật lý phổ thông còn hạn chế (Nắm kiến thức khá và tốt chỉ chiếm 19,8%). Khi các

GV dạy, việc liên hệ và khắc sâu kiến thức vật lý liên quan đến vật lý phổ thông chưa được chú trọng (cập nhật từ khá trở lên chỉ đạt 31,5%).

2.1.2.2. Đối với câu hỏi 2

Qua tìm hiểu các câu trả lời của các SV, đa số các SV có những nhận xét, góp ý sau:

Đối với việc giảng dạy các học phần thuộc bộ môn VLĐC

- Về phương pháp dạy học:

+ GV khi dạy trình bày rất nhiều nhưng chưa chú trọng khắc sâu các kiến thức trọng tâm; ít liên hệ với kiến thức VLPT và liên hệ với thực tế để tăng hứng thú cho SV trong giờ học.

+ Việc tương tác giữa GV và SV chưa được quan tâm đúng mức; GV ít trả lời thắc mắc của SV ngay mà thường để SV tự nghiên cứu trả lời.

+ Trong tiết giải bài tập, sau khi ra đề cho SV giải, GV thường giải ngay mà không quan tâm đến việc SV có giải được hay không.

+ Khi bắt đầu dạy một môn học hoặc bài học, GV chưa nêu rõ mục tiêu của môn học và bài học để SV có định hướng học tập tốt hơn.

+ Trong quá trình giảng dạy, GV ít tạo điều kiện để SV thảo luận, thuyết trình một nội dung hay đề tài nào đó của môn học để rèn luyện kỹ năng trình bày trước đám đông.

- Về nội dung giảng dạy:

+ Có một số nội dung kiến thức VLĐC quá cao siêu không cần thiết hoặc có sự trùng lặp giữa các môn.

+ Có một số kiến thức liên quan vật lý phổ thông, GV dạy quá nhanh hoặc chỉ dạy lướt qua vì cho rằng những kiến thức này đã được học ở trường phổ thông nhưng thực chất SV đã quên rất nhiều. Do vậy, đa số SV không nắm được kiến thức cơ bản và không theo kịp bài giảng của GV.

Đối với việc giảng dạy các học phần PPGD

- Về phương pháp dạy học:

+ Đối với môn *Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm*, các GV hướng dẫn nên cho SV tập giảng thử sau đó mới giảng chính thức để đánh giá chấm điểm sẽ tốt hơn. Mỗi SV nên soạn tất cả các bài dạy theo quy định, rồi bốc thăm giảng một bài ngẫu nhiên, khi đó SV sẽ có ý thức soạn bài và tập giảng nhiều hơn.

+ Đối với môn *Ứng dụng tin học trong dạy học vật lý*, GV nên tăng cường bài soạn giáo án điện tử và cho SV tập giảng theo giáo án điện tử.

+ Đối với môn *Lý luận dạy học vật lý*, vì nặng về lý luận nên GV cần tăng cường cho SV vận dụng lý luận vào trong thực tế dạy để SV nắm được những nội dung cơ bản của môn học.

+ Đối với môn *Lịch sử vật lý*, vì nội dung kiến thức rất nhiều và khó nhớ, GV cần cho SV thảo luận nhiều hơn và chốt lại những nội dung trọng tâm của bài học.

+ Đối với môn *Tổ chức hoạt động nhận thức*, GV dạy cần bám sát với nội dung của đề cương chi tiết để SV có thể tự nghiên cứu thêm trước ở nhà.

+ Đối với môn *Phân tích chương trình*, GV khi phân tích cần bám sát sách giáo khoa nhiều hơn nữa và nên cho SV tập giảng thử trong giờ học.

- Về nội dung giảng dạy:

+ Cần bổ sung dạy cho SV làm quen với việc xử lý tình huống sư phạm khi đi TTSP.

+ Nếu được Khoa có thể sắp xếp cho SV tiếp xúc với các môn PPGD sớm hơn (có thể bắt đầu từ năm học thứ 2).

+ Cần tăng thêm số tiết rèn luyện nghiệp vụ sư phạm vì SV rất lúng túng khi tập giảng.

Đối với việc kiểm tra và đánh giá kết quả học tập của SV

+ Đề thi cuối kỳ còn có một số câu trùng lặp với đề thi của những năm trước.

+ Trong đề thi phần vận dụng kiến thức hoặc liên hệ với thực tế không nhiều.

+ Việc đánh giá kết quả điểm chuyên cần giữa các GV không thống nhất.

Một số đề nghị của SV đối với Khoa

- Khoa cần chú ý hơn việc rèn luyện kỹ năng cho SV chuẩn bị cho việc thực tập giáo dục (công tác chủ nhiệm lớp). Cần bổ sung thêm môn *Thuyết trình và xử lý tình huống sư phạm*.

- Cần tổ chức các Hội thi nghiệp vụ sư phạm để tạo điều kiện SV rèn luyện các kỹ năng tổ chức hoạt động ngoại khóa.

- Vì các môn học về PPGD rất quan trọng, liên quan đến việc dạy nghề, nên phải là môn bắt buộc chứ không nên tự chọn.

- Vì học theo hình thức tín chỉ nên mỗi học phần cần tổ chức ít nhất 2 lớp với 2 GV dạy khác nhau để SV được quyền lựa chọn đăng ký.

- Đề nghị các GV bộ môn PPGD nên phối hợp, trao đổi với các GV dạy VLĐC để khi dạy các môn VLĐC, GV biết được các kiến thức vật lý phổ thông nào cần khắc sâu cho SV.

- Khoa cần tổ chức buổi trao đổi giữa các GV với các SV của Khoa để hiểu được tâm tư nguyện vọng của SV khi học các môn. Khoa cần có lập trang web riêng để tiếp nhận thông tin và lấy ý kiến phản hồi của SV đối với quá trình đào tạo của Khoa.

- Đề nghị Khoa sắp xếp chuyển vài môn VLĐC sang học năm thứ nhất để SV không quên kiến thức vật lý đã được học ở trường phổ thông.

- Đề nghị Khoa cho phép SV được xem lại bài kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ vì nhiều khi SV không biết mình sai chỗ nào mà bị điểm thấp để còn rút kinh nghiệm.

2.2. Thực trạng và một số giải pháp khắc phục

2.2.1. Thực trạng

Qua trao đổi chuyên môn và thực tế giảng dạy chúng tôi đã thống nhất việc giảng dạy của các GV trong Khoa còn có những hạn chế sau:

- Về nội dung chương trình giảng dạy:

+ Trong chương trình chi tiết của một số môn học còn một số kiến thức hàn lâm và có sự trùng lặp kiến thức giữa các môn. Nguyên nhân là do đề cương chi tiết các môn học chủ yếu là GV phụ trách môn học biên soạn, nhưng khâu phản biện tại các bộ môn chưa được chú trọng.

+ Việc soạn thảo các tập bài giảng phục vụ cho đào tạo theo học chế tín chỉ đã thực hiện đầy đủ nhưng chất lượng một số bài giảng chưa cao. Nguyên nhân do một số GV chưa có đủ thời gian chuẩn bị, nội dung và chất lượng bài giảng vẫn chưa được thẩm định kỹ ở bộ môn.

- Về phương pháp dạy học: Mặc dù đa số GV nhiệt tình giảng dạy nhưng phần lớn SV không nắm được kiến thức cơ bản và không theo kịp bài giảng của GV.

Hạn chế trên do những nguyên nhân sau:

+ Do chất lượng tuyển sinh đầu vào của Khoa ngày càng kém, sinh viên chưa quen với phương pháp học theo tín chỉ trong đó đòi hỏi khả năng tự học cao hơn.

+ Nhiều SV đi làm thêm (như dạy kèm, bán hàng, tiếp thị...) dẫn đến lơ là học tập, hoặc không theo nổi chương trình học.

+ Khi bắt đầu dạy một môn học hoặc bài học, GV còn chưa nêu rõ mục tiêu của môn học và bài học để SV có định hướng học tập tốt hơn.

+ GV khi dạy ít tương tác với SV, GV cố gắng trình bày hết toàn bộ kiến thức trong giáo trình (hay bài giảng) mà không tập trung nhấn mạnh vào những kiến thức quan trọng, khó hiểu trong giáo trình.

- Về việc kiểm tra, đánh giá:

+ Việc ra đề thi và đáp án vẫn còn sai sót, đề thi còn có nhiều câu hỏi trùng lặp với đề thi của những năm trước.

+ Trong đề thi phần vận dụng kiến thức hoặc liên hệ với thực tế không nhiều.

+ Việc chấm bài thực hành chưa được chú trọng nên còn nhiều hạn chế. Nguyên nhân do SV khi thực hành chưa chuẩn bị kỹ lý thuyết, việc chấm điểm thực hành của GV chưa chính xác, kết quả số liệu các bài thực hành giống nhau nhưng GV không phát hiện kịp thời.

2.2.2. Một số biện pháp khắc phục

2.2.2.1. Về nội dung chương trình giảng dạy

- Chương trình đào tạo hiện đang được sử dụng ở Khoa có nhược điểm là chỉ chú ý đến kiến thức chuyên sâu dành cho người học mà chưa có sự chuẩn bị tích cực về mọi phương diện để họ có thể làm GV trong tương lai. Do vậy, chương trình môn học cần được điều chỉnh lại sao cho vừa chuyên sâu vừa gắn với thực tế phổ thông nhiều hơn. Chương trình đó phải đảm bảo cho SV sư phạm có khả năng và kỹ năng giải quyết một cách tốt nhất mọi vấn đề của chương trình phổ thông ngay từ khi mới ra trường, chứ không phải chờ sự tích lũy kinh nghiệm của bản thân qua thời gian công tác.

- Cần có sự điều chỉnh chương trình sư phạm theo hướng tăng khối lượng kiến thức và thời lượng các môn chuyên ngành, giảm bớt số lượng và thời lượng những môn học có nội dung trùng lặp, giảm bớt thời gian giảng giải lý thuyết. GV nên dành một thời lượng thích đáng cho các hoạt động tự học, tự nghiên cứu thảo luận và các hoạt động rèn luyện kỹ năng thực hành của SV.

- Tiến hành tổ chức seminar trao đổi tìm hiểu về những kiến thức vật lý phổ thông GV cần chú ý khi giảng dạy các môn VLĐC, qua đó giúp SV nắm vững kiến thức vật lý trước khi học các môn PPGD.

2.2.2.2. Về phương pháp dạy học

- GV nên kết hợp giảng dạy theo phương pháp truyền thống với phương pháp dạy học tích cực. Khi dạy mỗi bài học, có thể theo các bước sau:

+ Trước hết, GV cần làm cho SV nắm vững mục tiêu bài học là để giải quyết vấn đề gì và để giải quyết cần phải có những kiến thức gì?

+ Tiếp theo GV dẫn dắt vấn đề để SV vận dụng kiến thức đã được trang bị từ trước suy nghĩ và trả lời: vấn đề đã được giải quyết đến đâu, việc còn lại phải làm tiếp theo là gì và bằng cách nào?

+ GV trình bày những nội dung chính hoặc có thể cho SV tiến hành thảo luận.

+ Sau khi SV trao đổi và thảo luận, GV rút ra những kết luận quan trọng của bài.

- Phân trình bày của GV phải được thay đổi theo hướng giảm đến mức tối thiểu về thời gian song lại tăng tối đa về hàm lượng kiến thức trong từng bài giảng. GV chỉ trình bày những gì cần thiết mà SV không thể đọc hoặc không hiểu, nghĩa là công việc chủ yếu của GV chính là hướng dẫn học tập.

- GV cần tăng thời lượng tương tác với SV qua nội dung bài học, qua trao đổi những nội dung có liên quan. Thường xuyên đặt câu hỏi cho SV trên lớp, giao bài tập về nhà, tạo môi trường học thuật tại lớp học để SV mạnh dạn phát biểu, trình bày sự hiểu biết và quan điểm của mình. GV cần khuyến khích SV đưa ra ý tưởng mới, chính kiến riêng của mình và cho phép SV lập luận bảo vệ chính kiến đó, cần nhiệt tình giải đáp thắc mắc SV.

- Cần tăng số lượng các môn học tự chọn, cung cấp thông tin đầy đủ liên quan đến mỗi môn học để SV có thể chủ động linh hoạt xây dựng lộ trình học tập cho mình, tiến tới cho phép SV linh hoạt lựa chọn GV.

2.2.2.3. Về kiểm tra và đánh giá

- Cần thiết thành lập ngân hàng đề thi kết thúc các học phần.

- Khuyến khích việc GV ra đề thi có câu hỏi gắn liền với thực tế.

- Khoa cần thống nhất các tiêu chí quy định chung trong việc đánh giá điểm chuyên cần đối với các môn để đảm bảo công bằng cho mọi SV.

- Đề tăng cường tính khách quan và trách nhiệm của GV khi chấm bài kiểm tra giữa kỳ và kết thúc học phần, có thể cho phép SV được coi lại bài làm giữa kỳ của mình để rút kinh nghiệm.

2.2.2.4. Một số biện pháp bổ sung

- Việc hướng dẫn thực hành: GV phải kiểm tra việc nắm lý thuyết của SV trước khi thực hành, nếu SV nào không đạt thì không cho thực hành. GV cần nghiêm túc hơn trong khâu hướng dẫn và chấm bài. Trưởng bộ môn cần có kế hoạch bổ sung, sửa đổi tài liệu hướng dẫn thực hành cho phù hợp với việc dạy nghề cho SV.

- Bố trí phân công lại công việc cho một số GV để phù hợp với tình hình hiện tại, đặc biệt là các học phần VLĐC. Trưởng bộ môn phân công sao cho mỗi học phần có ít nhất 2 GV có thể đảm nhiệm.

- Cần tăng cường việc dự giờ để trao đổi rút kinh nghiệm. Ưu tiên tổ chức dự giờ các GV mới dạy các học phần lần đầu, tối thiểu dự 4 tiết/1 học phần. Ngoài ra, quy định mỗi GV của Khoa dự giờ ít nhất 4 tiết trong một học kỳ.

- Cố vấn học tập cần hoạt động tích cực, năng động, gần gũi hơn với SV để hướng dẫn cho SV hiểu rõ chương trình học, tư vấn cho SV xây dựng một lộ trình học tập phù hợp với bản thân, lập kế hoạch thời gian học tập hợp lý, cụ thể và tuân theo kế hoạch đó.

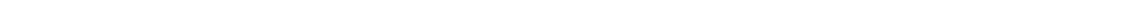
3. Kết luận

Qua tìm hiểu thực trạng đào tạo SV ngành sư phạm của Khoa Vật lý và làm rõ nguyên nhân, chúng tôi đã xây dựng một số biện pháp nâng cao chất lượng đào tạo của Khoa bao gồm các biện pháp về nội dung chương trình đào tạo, về nâng cao chất lượng giảng dạy của GV, chất lượng học tập của SV và chất lượng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập.

Các giải pháp nêu trên đã được đưa ra thảo luận, góp ý ở Khoa Vật lý Trường Đại học Quy Nhơn. Khoa cũng đã tiến hành thực hiện một số biện pháp và đã thu được một số kết quả nhất định. Những giải pháp đã đặt ra có thể được tham khảo áp dụng cho quá trình đào tạo sinh viên các ngành sư phạm khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chu Bảo Hiệp, *Các giải pháp cải tiến phương pháp giảng dạy ở bậc đại học theo hướng hiện đại*, trang web <http://www.siu.edu.vn>>Trang chủ>Nghiên cứu khoa học>Tham luận, (2014).
2. Bùi Quang Xuân, *Nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo đại học*, trang web <https://www.dntu.edu.vn/4/744>, (2013).
3. Thái Văn Thành, *Nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và cách mạng công nghiệp 4.0*, trang web <http://www.vinhuni.edu.vn>>Đào tạo.
4. Nguyễn Thị Thơm, *Nâng cao chất lượng cán bộ giảng viên các trường đại học, cao đẳng trên địa bàn thành phố Hà Nội*, trang web <http://www.utt.edu.vn/.../nang-cao-chat-luong-can-bo-giang-vien-cac-truong-dai-hoc-cao-dang>, (2017).
5. Phạm Minh Hùng, *10 giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo theo hệ thống tín chỉ ở Trường Đại học Vinh*, trang web <http://www.vinhuni.edu.vn>>Tin tức-sự kiện, (2009).



THIẾT KẾ VÀ SỬ DỤNG MỘT SỐ MÔ HÌNH ĐỘNG CƠ NHIỆT TRONG DẠY HỌC VẬT LÝ PHỔ THÔNG

DƯƠNG DIỆP THANH HIỀN*, NGUYỄN NGỌC MINH

Khoa Vật lý, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Bài báo trình bày nghiên cứu về việc thiết kế, chế tạo một số mô hình động cơ nhiệt từ các vật liệu thông dụng được ứng dụng trong dạy học vật lý THPT hiện hành nhằm phát triển năng lực cho học sinh, đáp ứng nhu cầu đổi mới giáo dục của nước ta hiện nay.

Từ khóa: Động cơ nhiệt, mô hình động cơ nhiệt, chủ đề động cơ nhiệt.

ABSTRACT

Design and use some heat engine models in teaching physics at high schools

The article presents a research on the design and manufacture of some heat engine models from common materials used in teaching physics in high schools with an aim to develop the students' capacity and to meet the demand of our country's education reform nowadays.

Keywords: Heat engine, model of heat engine, the subject of heat engine.

1. Mở đầu

Hiện nay, nền giáo dục của nước ta đang chuyển dần từ việc nặng trang bị kiến thức sang việc bồi dưỡng, phát triển năng lực cho học sinh. Để làm được việc này, thì trong dạy học nói chung và trong dạy học vật lý nói riêng cần đa dạng hóa các hình thức tổ chức hoạt động học tập của học sinh. Đặc biệt trong dạy học nói chung và dạy học vật lý nói riêng có sử dụng các thí nghiệm được chế tạo từ các vật liệu thông dụng mà học sinh dễ tìm kiếm, dễ bắt gặp trong cuộc sống hằng ngày sẽ kích thích được hứng thú, nhu cầu, sở thích của người học và sẽ giúp học sinh chủ động lĩnh hội tri thức một cách bền vững.

Kiến thức phần nhiệt học có nhiều ứng dụng kỹ thuật trong đời sống và thực tế đặc biệt là sự chuyển đổi năng lượng giữa nhiệt năng thành cơ năng. Nếu việc truyền đạt các kiến thức này chỉ bằng phương pháp đàm thoại hay thuyết trình thì rất trừu tượng, học sinh sẽ không hiểu rõ kiến thức cũng như không tạo điều kiện phát triển năng lực cho học sinh. Hiện nay, ở các trường phổ thông không trang bị các thí nghiệm về mô hình động cơ nhiệt để giảng dạy kiến thức về phần này nên không tạo được hứng thú và giúp gắn liền kiến thức với thực tiễn. Chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu các loại động cơ nhiệt trong lịch sử và trong thực tế hiện nay để có thể lựa chọn và thiết kế, chế tạo một số mô hình động cơ nhiệt đơn giản nhưng vẫn đảm bảo nguyên tắc hoạt động của một động cơ nhiệt thật để có thể vận dụng trong dạy học vật lý phần nhiệt học nhằm phát triển năng lực cho học sinh.

*Email: duongdiepthanhkien@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 27/11/2018; Ngày nhận đăng: 28/12/2018

Trong bài báo này, chúng tôi trình bày một số mô hình động cơ nhiệt đã thiết kế - chế tạo; hướng dẫn học sinh thiết kế - chế tạo động cơ nhiệt từ các vật liệu thông dụng và đề xuất phương án sử dụng các mô hình động cơ nhiệt trong dạy học một số kiến thức phần nhiệt học.

2. Nội dung

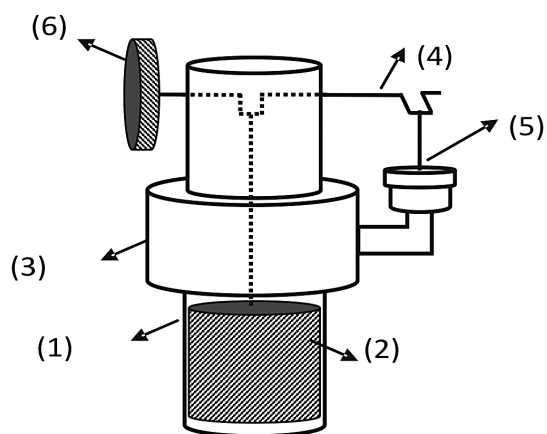
Trong quá trình nghiên cứu về lịch sử của các máy nhiệt nói chung và động cơ nhiệt nói riêng, chúng tôi thấy rằng động cơ nhiệt có nhiều ứng dụng trong đời sống và kỹ thuật. Động cơ nhiệt được chia làm hai loại: Động cơ đốt ngoài (động cơ hơi nước, động cơ Stirling) đây là những loại động cơ có thể sử dụng nhiều nguồn năng lượng khác nhau để cung cấp nhiệt lượng bên ngoài xy-lanh của động cơ. Các loại động cơ này được ứng dụng trong các nhà máy nhiệt điện, trên các con tàu vũ trụ và các loại động cơ Stirling với cấu tạo đơn giản, nhỏ gọn có thể vận hành được sử dụng trong học tập và giảng dạy. Mặc dù, các loại động cơ này không được sử dụng phổ biến như trước kia, nhưng với tình hình khan hiếm các nguồn nhiên liệu hóa thạch, cũng như nghiên cứu sử dụng các nguồn năng lượng tái tạo để thay thế, đặc biệt là năng lượng mặt trời thì các động cơ đốt ngoài là một sự lựa chọn tuyệt vời. Động cơ đốt trong (động cơ nổ 4 kỳ, động cơ nổ 2 kỳ, động cơ Diesel, động cơ phản lực): là động cơ nhiệt mà nhiên liệu được đốt cháy trực tiếp bên trong xy-lanh động cơ. Các loại động cơ này được ứng dụng rộng rãi nhất trong đời sống và kỹ thuật bao gồm các động cơ chạy bằng xăng hay dầu của động cơ xe máy, ô tô, máy bay... đến động cơ chạy bằng nhiên liệu đặc biệt như tên lửa, tàu vũ trụ...

Dựa trên những tìm hiểu, cũng như giới hạn của nghiên cứu, chúng tôi đã tiến tới thiết kế, chế tạo một số mô hình động cơ nhiệt đốt ngoài có cấu tạo đơn giản nhằm sử dụng trong dạy học vật lí ở trường phổ thông.

2.1. Thiết kế, chế tạo các mô hình động cơ nhiệt

2.1.1. Mô hình động cơ Stirling

Đây là mô hình động cơ Stirling giản hoạt động tự động khi được cung cấp nhiệt lượng từ bên ngoài. Động cơ được thiết kế gồm các bộ phận chính:



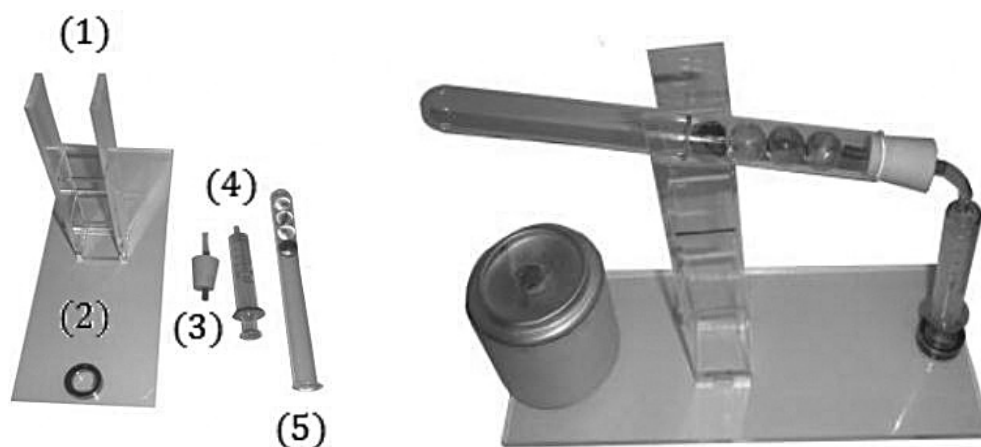
Hình 1. Mô hình động cơ Stirling

+ Thân xy-lanh của động cơ (1) được chế tạo từ lon nhôm (loại $\varnothing 7 - 25$ cm). Bên trong xy-lanh hoặc có chứa piston phụ (2) bằng lon nhôm (loại $\varnothing 6 - 15$ cm), nó có một phần được lồng vào bên trong xy-lanh và một phần được gắn vào trục quay của động cơ (4) được chế tạo từ thanh thép tròn nó có tác dụng luân chuyển khối tác nhân trong động cơ. Bên ngoài được gắn bộ phận làm mát động cơ (3) là lon nhôm (loại $\varnothing 10 - 13$ cm).

+ Piston lực (5) là màn bóng cao su: một phần được gắn bên ngoài thân xy-lanh động cơ và một phần gắn vào trục quay để sinh công cơ học. Bánh đà (6) (bằng gỗ hoặc đĩa CD) được gắn vào trục quay của động cơ, đây là nơi đồng thời tạo lực phát động ban đầu cho động cơ, đồng thời là bộ phận quay khi động cơ hoạt động. Khi cấp nhiệt từ bên ngoài, động cơ hoạt động như một động cơ nhiệt thực tế.

2.1.2. Mô hình động nhiệt bập bênh

Đây là mô hình động cơ nhiệt đơn giản hoạt động được nhờ sự luân chuyển khối khí nóng - lạnh trong xy-lanh khi được cấp nhiệt trực tiếp từ bên ngoài. Mô hình động cơ được thiết kế gồm các bộ phận chính:



Hình 2. Mô hình động cơ bập bênh

+ Giá đỡ được từ các thanh mica nhựa (1) ghép với nhau và có độ cao được ghép phải cao hơn chiều cao của xy-lanh kim tiêm (4).

+ Đế của giá được làm bằng mica nhựa (2) được dùng để lắp đặt thanh (1) và xy-lanh kim tiêm (4)

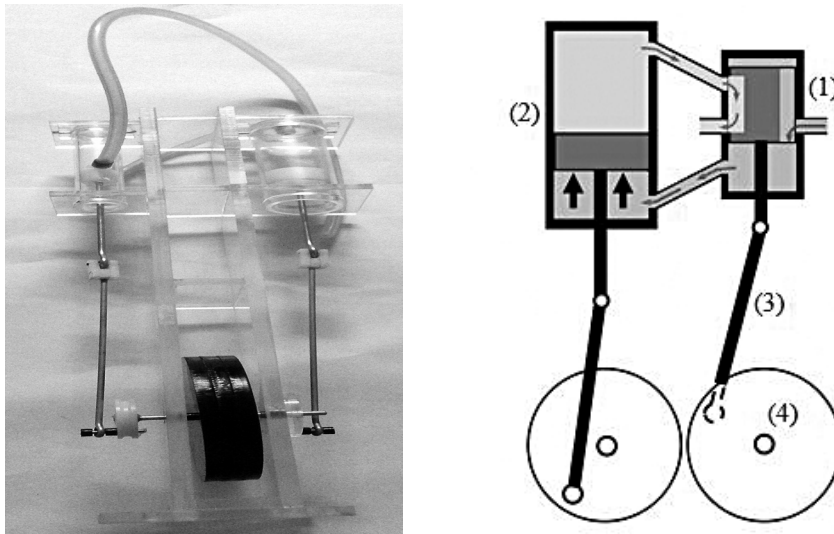
+ Núm cao su (3) là khớp nối giữa kim tiêm (4) với xy-lanh thủy tinh (5).

+ Piston lực là kim tiêm (4) nơi cấp lực trực tiếp cho động cơ hoạt động.

+ Thân động cơ là xy-lanh có chứa các viên bi nhỏ (5) ở đây được cấp nhiệt trực tiếp từ bên ngoài và môi chất không khí sẽ luân phiên chuyển dời từ xy-lanh sang kim tiêm (4).

2.1.3. Mô hình động cơ hơi nước

Đây là mô hình động cơ hơi nước đơn giản hoạt động tự động khi được cung cấp hơi nước từ bên ngoài. Động cơ được thiết kế gồm các bộ phận chính:



Hình 3. Mô hình động cơ hơi nước

+ Xy-lanh điều khí (1) được làm bằng nhựa trong suốt (đường kính $\varnothing 12$), bên trong có piston điều khí và được xẻ rãnh như sơ đồ bên. Bên thân xy-lanh có các khớp để nối với các bộ phận khác của động cơ.

+ Xy-lanh lực (2) được làm bằng nhựa trong suốt (đường kính $\varnothing 21$), bên trong có piston lực.

+ Các khớp nối đa năng (3) được chế tạo từ nhựa.

+ Bánh đà (4) vừa tạo lực phát động, đồng thời là nơi tạo sự lệch pha giữa piston lực và piston điều khí.

2.2. Sử dụng động cơ nhiệt trong dạy học Vật lí lớp 10

Trong quá trình nghiên cứu, chế tạo động cơ nhiệt từ các vật liệu đơn giản; chúng tôi nhận thấy rằng các mô hình động cơ nhiệt này có thể được sử dụng trong dạy học các kiến thức nhiệt động lực học nhằm:

- Củng cố kiến thức của học sinh về chương “Cơ sở nhiệt động lực học”, đồng thời khắc phục sai lầm về nội dung kiến thức của học sinh.

- Vận dụng kiến thức vào giải thích các hiện tượng có liên quan như: Trình bày được nguyên tắc cấu tạo, hoạt động của động cơ nhiệt.

- Rèn luyện các kỹ năng: Thiết kế, chế tạo các động cơ nhiệt từ các dụng cụ đơn giản, dự đoán các hiện tượng xảy ra từ thí nghiệm, kỹ năng giải thích các hiện tượng vật lí và các ứng dụng kỹ thuật, rèn luyện kỹ năng giao tiếp khi trình bày ý kiến, thảo luận báo cáo kết quả.

- Phát huy tính tích cực, tạo hứng thú cho học sinh qua các hoạt động: Học sinh tự chế tạo động cơ nhiệt, tự thảo luận nhóm và tự bố trí thời gian rảnh để chế tạo và làm thí nghiệm.

- Phát triển năng lực sáng tạo của học sinh thông qua các hoạt động: Học sinh biết lựa chọn và đánh giá các phương án chế tạo động cơ, biết tìm phương án thí nghiệm hợp lí nhất và đặc biệt, biết lựa chọn các vật liệu phù hợp để chế tạo động cơ sao cho bền, đẹp và có hiệu suất cao.

- Rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm, có tinh thần đoàn kết, hợp tác và có trách nhiệm với nhiệm vụ đã được phân công.

Từ đó, chúng tôi nhận thấy, với các mô hình động cơ nhiệt đã thiết kế, chế tạo có thể được vận dụng trong dạy học các kiến thức nhiệt động lực học theo các phương pháp dạy học tích cực như dạy học dự án (mang tên dự án về chuyển đổi năng lượng và môi trường), dạy học theo góc (theo chủ đề động cơ nhiệt), dạy học định hướng Stem (chế tạo, vận hành động cơ nhiệt từ các dụng cụ chuẩn bị sẵn), dạy học ngoại khóa vật lí... Mặc dù, với các phương pháp dạy học khác nhau nhưng cốt lõi chính của các phương pháp vẫn là dạy học giải quyết vấn đề.

Chúng tôi trình bày một tiến trình dạy học giải quyết vấn đề cụ thể của một mô hình động cơ nhiệt khi dạy học về chủ đề động cơ nhiệt.

Tiến trình xây dựng kiến thức “Nguyên tắc cấu tạo và hoạt động của động cơ nhiệt Stirling”

Động cơ Stirling là một ứng dụng kỹ thuật của các kiến thức nhiệt động lực học và gắn liền với đời sống thực tế. Việc đề cập nguyên tắc, cấu tạo, hoạt động của nó trong dạy học ứng dụng kỹ thuật của vật lí là cần thiết và có thể diễn ra như sau:

1. Đề xuất vấn đề cần nghiên cứu:

- Xuất phát từ kiến thức HS đã biết: Động cơ nhiệt là thiết bị biến đổi nhiệt lượng sang công.
- Cho HS quan sát hoạt động của một động cơ Stirling. HS tự rút ra nhận xét: Khi cung cấp nhiệt lượng bên ngoài cho động cơ thì động cơ hoạt động.

Đặt vấn đề: *Động cơ Stirling phải có cấu tạo như thế nào? Nguyên tắc hoạt động ra sao để có thể biến đổi nhiệt lượng sang công? Hãy thiết kế, chế tạo một động cơ Stirling đơn giản dựa trên nguyên tắc cấu tạo - hoạt động đã tìm hiểu.*



2. Thiết kế phương án chế tạo thiết bị thí nghiệm

❖ Suy đoán giải pháp giải quyết vấn đề nhờ suy luận lý thuyết từ các kiến thức đã biết

Từ mô hình động cơ Stirling HS nhận xét cấu tạo động cơ:

- Động cơ phải có một xy-lanh chứa một lượng khí xác định, lượng khí này được nhốt bên trong xy-lanh và piston của động cơ.
- Động cơ phải có một piston để truyền lực từ lượng khí giãn nở bên trong xy-lanh.
- Động cơ khi được đốt nóng (đáy xy-lanh) thì lượng khí bên trong xy-lanh sẽ giãn nở thực hiện công làm nâng piston.
- Nếu chỉ có nguồn nóng thì piston chỉ có thể nâng lên và không hạ xuống được. Nên động cơ chỉ hoạt động một lần. Vậy, muốn cho động cơ tiếp tục hoạt động (piston đi xuống dưới) thì có hai cách:
 - + Một là: Thực hiện công để ấn piston xuống (tốn công thực hiện từ bên ngoài).
 - + Hai là: Làm cho khối khí bên trong nén. Muốn vậy, phải giảm áp suất khối khí bên trong xy-lanh bằng cách giảm nhiệt độ của khối khí (chẳng hạn phun nước lạnh vào thân động cơ từ bên ngoài). Cho nên động cơ cần có bộ phận làm mát.
- Động cơ cần có bánh đà để tạo lực phát động ban đầu đồng thời tạo quán tính chuyển động cho piston.

❖ Thực hiện giải pháp đã suy đoán: Đưa ra mô hình thiết kế về động cơ Stirling đơn giản gồm các bộ phận:

- Thân động cơ: Bên trong có chứa lượng khí không đổi.
- Piston: Là bộ phận tiếp nhận áp lực của khối khí khi giãn nở để sinh công cơ học.
- Nguồn nóng (bộ cấp nhiệt): Bộ phận có chức năng cấp nhiệt cho khối khí bên trong xy-lanh động cơ.
- Nguồn lạnh (bộ hồi nhiệt): Có chức năng thu nhận nhiệt của khối khí bên trong xy-lanh động cơ để làm khối khí này nén lại.
- Bánh đà: Để tạo lực phát động ban đầu đồng thời tạo quán tính chuyển động cho piston.
- Cơ cấu truyền lực: Bao gồm các bộ phận có chức năng tiếp nhận lực đẩy của khối khí bên trong động cơ và truyền lực đó đến các bộ phận tiêu thụ đồng thời phối hợp chuyển động của các piston.



3. Chế tạo, vận hành mô hình vật chất - chức năng của TBKT

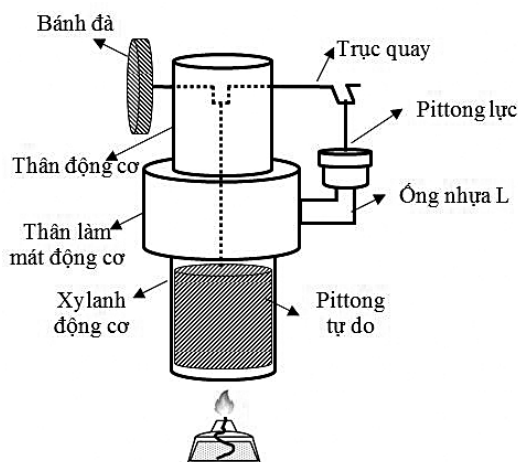
❖ **Chế tạo mô hình động cơ nhiệt đơn giản:** Dựa vào phương án đã thiết kế, chế tạo mô hình động cơ nhiệt đơn giản gồm các bộ phận chính:

- Thân động cơ được làm bằng lon nhôm (loại $\varnothing 7 - 25$ cm), bên trong chứa không khí và có đặt 1 piston tự do (loại $\varnothing 6 - 15$ cm).

- Nguồn lạnh của động cơ được chế tạo từ lon nhôm (loại $\varnothing 10 - 13$ cm). Phần lon nhôm này được lồng vào xy-lanh của động cơ bằng cách khoét 1 lỗ tròn có đường kính đúng bằng đường kính của xy-lanh ($\varnothing 7$). Sau đó tra nó vào thân trên của động cơ.

- Ngoài piston tự do, còn có piston lực được chế tạo bằng màn cao su. Một đầu ống nhựa L được gắn vào xy-lanh của động cơ sao cho nó được lồng qua bộ phận làm mát động cơ, một đầu ống được đậy kín bởi màn cao su.

- Bánh đà, nơi tạo ra lực phát động ban đầu của động cơ được chế tạo từ trụ gỗ (có thể thay thế bằng đĩa CD).



❖ **Vận hành mô hình động cơ nhiệt đơn giản**

- Rót nước lạnh vào phần làm mát của động cơ. Lượng nước được rót sao cho vừa đầy phần thân được làm mát.

- Đặt ngọn đèn cồn đang cháy bên phía mặt đáy dưới của xy-lanh.

- Tác động nhẹ bánh đà để tạo lực phát động, chúng ta sẽ thấy hiện tượng piston tự do và piston lực của động cơ sẽ tự động chuyển động lên xuống và làm quay bánh đà.



4. Bổ sung, hoàn thiện mô hình vật chất - chức năng về phương diện kỹ thuật, phù hợp với TBKT trong thực tế

- Tóm tắt nguyên tắc cấu tạo và hoạt động của động cơ Stirling

❖ **Nguyên tắc cấu tạo:** Động cơ Stirling được cấu tạo gồm 3 bộ phận chính: Thân động cơ có chứa lượng khí xác định; nguồn nóng để cung cấp nhiệt cho động cơ; nguồn lạnh để thu nhiệt lượng mà động cơ tỏa ra.

❖ **Nguyên tắc hoạt động:** Động cơ Stirling hoạt động theo một chu trình khép kín (tức là có các quá trình công tác nối tiếp nhau, mỗi quá trình công tác là một giai đoạn làm việc tương ứng với một lần sinh công) gồm 4 quá trình: nén đẳng nhiệt, nung nóng đẳng tích, giãn nở đẳng nhiệt, làm lạnh đẳng tích.

- Cho học sinh nghiên cứu ứng dụng của động cơ Stirling trong thực tế qua đó hoàn thiện động cơ các nhóm đã chế tạo.

- Tổ chức cho học sinh báo cáo kết quả đã thiết kế, chế tạo và vận hành động cơ.

3. Kết luận

Với việc nghiên cứu về các động cơ nhiệt, chúng tôi đã thiết kế và chế tạo thành công một số mô hình động cơ nhiệt: động cơ Stirling, động cơ bập bênh, động cơ hơi nước. Với mỗi mô hình động cơ, chúng tôi có trình bày cách thiết kế và chế tạo cụ thể. Những mô hình động cơ nhiệt đơn giản mà chúng tôi thiết kế sẽ góp phần giúp bổ sung thêm vào danh mục những thiết bị ở trường phổ thông nhằm giúp giáo viên có thể giảng dạy các kiến thức chương “Cơ sở của nhiệt động lực học” được sinh động hơn, với nhiều ý tưởng phương pháp dạy học hơn và tạo hứng thú trong học tập cho học sinh. Đồng thời góp phần nâng cao hơn nữa chất lượng dạy và học, đáp ứng với nhu cầu đổi mới giáo dục hiện nay ở nước ta.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Ngọc Hưng, *Thí nghiệm Vật lý với dụng cụ tự làm từ chai nhựa và vỏ lon*, Tập 1, 2, 3, Nxb ĐHSP, (2009).
2. Đỗ Hương Trà, *Các kiểu tổ chức dạy học hiện đại trong dạy học Vật lý ở trường phổ thông*, Nxb ĐHSP Hà Nội, (2011).
3. H. Snyman, T. M. Harms, J. M. Strauss, “*Design analysis methods for Stirling engines*”, Journal of Energy in Southern Africa, Vol 19 (No 3), (2008).
4. Hans - Joachim Wilke, “*Einfache Experimente zur Wirkungsweise eines Stirlingmotors*”, Physik in der Schule, pp. 143 - 150, (1997).
5. S. Wongwises, B. Kongtragool, “*A review of solar-powered Stirling engines and low temperature differential Stirling engines*”, Renewable and Sustainable Reviews, pp. 131 - 154, (2003).

DẠY HỌC ÂM NHẠC CHO HỌC SINH TIỂU HỌC THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

PHẠM THỊ THU HÀ

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

TÓM TẮT

Âm nhạc là một trong những trí thông minh sẵn có của con người. Âm nhạc luôn gắn với nền văn hóa và là một phần thiết yếu trong giáo dục của mỗi đứa trẻ. Trong thực tế, chương trình giáo dục phổ thông đã dạy âm nhạc cho tất cả học sinh, bắt đầu ở bậc tiểu học. Tri thức của nhân loại phát triển và đổi mới nhanh chóng, phương pháp dạy học thông báo kiến thức sẽ không còn phù hợp nữa. Vậy nên, dạy học âm nhạc cho học sinh tiểu học theo hướng phát triển năng lực là điều tất yếu và cần làm ngay.

Từ khóa: Dạy học âm nhạc, dạy âm nhạc cho học sinh tiểu học, phát triển năng lực.

ABSTRACT

Teaching music to primary students in the direction of capacity development

Music is one of the human's available intelligence. Music is always associated with culture and is an essential part of every child's education. In fact, the general education has taught music to all students, which starts at the primary education. The knowledge of humankind develops and innovates rapidly, so teaching methods of knowledge notification will no longer be appropriate. Therefore, teaching music to primary students in the direction of capacity development is indispensable and should be done immediately.

Keywords: Teaching music, teaching music to elementary students, capacity development.

1. Mở đầu

Trí thông minh của con người được bộc lộ qua từ vựng - ngôn ngữ, suy luận - toán học, thị giác - không gian... và âm nhạc là một trong những trí thông minh độc đáo của con người. Âm nhạc là biểu hiện của những suy nghĩ, cảm xúc điển hình cho sự sáng tạo của con người. Âm nhạc là một dạng hình thái của văn hóa và di sản. Âm nhạc luôn đóng vai trò quan trọng trong các sự kiện chính của cuộc sống con người.

Âm nhạc quan trọng và có ảnh hưởng lớn đối với nền tảng giáo dục của mỗi đứa trẻ. Mỗi tác phẩm, kiến thức âm nhạc đều chứa đựng những giá trị thẩm mỹ, lịch sử và văn hóa. Bởi vậy, âm nhạc không thể tách rời khỏi nền văn hóa và là một phần không thể thiếu được trong giáo dục. Giáo dục âm nhạc trong trường học mang lại cho học sinh những giá trị tích cực trong học tập, phát triển các kỹ năng tư duy phê phán. Âm nhạc phát triển ở học sinh năng lực giải quyết vấn đề và nỗ lực hợp tác. Giáo dục âm nhạc là một lĩnh vực nghiên cứu gắn liền với việc dạy và học âm nhạc.

Dạy học âm nhạc là một khoa học tổng hợp, nó bao gồm tất cả các lĩnh vực học tập như: tâm lý, nhận thức và đặc biệt là cảm xúc. Dạy học âm nhạc ở bậc học phổ thông được coi là một

*Email: phamthithuha@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 13/11/2018; Ngày nhận đăng: 14/3/2019

thành phần cơ bản trong giáo dục văn hóa và hành vi con người. Mỗi quốc gia, mỗi nền giáo dục trên thế giới có thể lựa chọn những phương pháp dạy học âm nhạc khác nhau tùy thuộc vào nền kinh tế, lịch sử và chính trị ở đó.

Ở nước ta, âm nhạc là một nội dung được đưa vào giảng dạy trong chương trình giáo dục phổ thông - bậc tiểu học. Dạy học âm nhạc ở bậc học tiểu học là bước khởi đầu giúp cho học sinh tiếp cận với một lĩnh vực khoa học - nghệ thuật âm nhạc. Dạy học âm nhạc ở bậc học tiểu học về cơ bản đã đạt được những mục tiêu nhất định, góp phần hình thành và phát triển nhân cách toàn diện cho học sinh.

Thế kỷ 21, với nhiều thách thức và mang đến cho học sinh những trải nghiệm trong học tập. Dạy học âm nhạc cho học sinh tiểu học đã có những thay đổi theo hướng tích cực từ quan điểm, nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy... nhằm phát triển tối đa năng lực của học sinh. Dạy học âm nhạc theo hướng phát triển năng lực cho học sinh tiểu học chính là giúp cho các em một quan điểm hiện đại về kiến thức, kỹ năng và thái độ của cá nhân đối với nghệ thuật âm nhạc.

2. Nội dung

2.1. Giáo dục âm nhạc cho học sinh tiểu học

2.1.1. Vai trò của giáo dục âm nhạc

Âm nhạc có thể được tìm thấy trong mọi nền văn hóa trên toàn thế giới. Âm nhạc có vai trò quan trọng trong đời sống của trẻ em nói riêng và con người nói chung. Âm nhạc có nhiều lợi ích thiết thực đối với trẻ như: góp phần vào sự phát triển của ngôn ngữ, toán học, kỹ năng khoa học và thành tích học tập chung; Âm nhạc phát triển trí tưởng tượng và sáng tạo; Âm nhạc phát triển tính tích cực, sáng tạo, kỷ luật và kỹ năng xã hội; Âm nhạc phát triển nhận thức và biểu hiện thẩm mỹ; Âm nhạc phát triển những đặc trưng tâm lý; Âm nhạc mang lại lợi ích cho cộng đồng, cá nhân và nhân loại... Trẻ em học âm nhạc sẽ có vốn từ vựng phong phú và kỹ năng đọc nâng cao hơn so với những trẻ không tham gia vào các bài học âm nhạc. Hầu hết mọi trẻ em đều bị cuốn hút bởi âm nhạc.

Giáo dục âm nhạc cho trẻ em có thể tiến hành trong nhà trường, cũng có thể thông qua những tình huống trải nghiệm hoạt động âm nhạc ngoài xã hội. Việc học nhạc ở bên ngoài không thể thay thế cho chương trình giáo dục âm nhạc phong phú trong trường học. Giáo dục âm nhạc cho học sinh trong nhà trường là thực hiện một chủ đề, thời gian biểu trong chương trình và áp dụng cho tất cả học sinh. Dạy âm nhạc được xem như là một phần của chính sách chung trong giáo dục. Dạy âm nhạc cung cấp cho học sinh cơ hội để phát triển trí tưởng tượng, sáng tạo, nhạy cảm và phát triển các năng lực của học sinh. Dạy âm nhạc là yếu tố thiết yếu cho một chương trình cân bằng.

Trong trường tiểu học, âm nhạc là một kênh của giao tiếp xã hội. Học sinh có thể nghe, xem, nói, đọc, viết về nghệ thuật âm nhạc như một ngôn ngữ thứ hai. Thông qua giáo dục âm nhạc, học sinh có thể biểu hiện thẩm mỹ của mình bằng nhận thức hoặc thể hiện bản thân mình qua nghệ thuật âm nhạc. Đặc biệt, học sinh có nhiều cơ hội để phát triển năng lực cá nhân khi tham gia vào hoạt động âm nhạc. Học sinh trải nghiệm qua các hoạt động âm nhạc để có thể khám phá và thể hiện cảm xúc bản thân.

Dạy học âm nhạc cho học sinh tiểu học là một nhiệm vụ khó khăn. Khi nói tới học âm nhạc, người ta nghĩ ngay tới điều kiện tiên quyết là phải có năng khiếu âm nhạc. Nhiều cha mẹ học sinh lo lắng vì con mình không có năng khiếu âm nhạc, liệu có học nhạc tốt không? Nhưng, thực tế cho thấy khả năng âm nhạc không phải bẩm sinh mà là một khả năng có thể được phát triển. Bất kỳ đứa trẻ nào được huấn luyện đúng cách đều có thể phát triển khả năng âm nhạc. Tiềm năng của mỗi đứa trẻ là không giới hạn. Vậy nên, dạy học âm nhạc cho học sinh chính là tạo điều kiện để cho các em có thể phát triển năng lực, khả năng âm nhạc đúng cách.

2.1.2 Giáo dục âm nhạc ở bậc tiểu học qua các thời kỳ

Giáo dục âm nhạc là thực hiện chính sách giáo dục chung mang tính nhân văn, nhằm phát triển toàn diện cho học sinh. Chương trình dạy học âm nhạc ở tiểu học đã 3 lần thay đổi qua các giai đoạn, đó là: Chương trình tiểu học - môn Âm nhạc (năm 1980); Chương trình tiểu học - môn Âm nhạc (năm 2000) và Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể - môn Âm nhạc (năm 2018). Mỗi giai đoạn, chương trình âm nhạc đề ra mục tiêu, nội dung và chương trình để đáp ứng nhu cầu của học sinh và phù hợp với sự phát triển của xã hội.

Giai đoạn 1: Năm 1980, môn học Âm nhạc đã được triển khai dạy cho học sinh tiểu học, tuy nhiên chưa bắt buộc mà tùy theo khả năng thực tế của từng trường. Nhiệm vụ giáo dục âm nhạc khi đó hướng tới bao gồm: Bồi dưỡng và phát triển trong các em lòng ham thích, tinh thần hưởng ứng tích cực và say mê; Có cảm giác, thính giác tinh nhạy; Có những hiểu biết cần thiết, phổ thông ban đầu về âm nhạc và về phương pháp biểu hiện trực tiếp âm nhạc; Chuẩn bị cơ sở cho việc hình thành, phát triển trong các em tình cảm, thị hiếu thẩm mỹ đúng đắn sau này.[4]

Giai đoạn 1, việc giáo dục âm nhạc trong trường tiểu học bắt đầu triển khai, chưa mang lại hiệu quả cao, chương trình chưa thực sự mang tính khoa học. Đội ngũ dạy âm nhạc ở trường tiểu học có trình độ không đồng đều, nhiều giáo viên không được đào tạo về âm nhạc. Học sinh chưa thực sự có hứng thú với việc học âm nhạc, các em cũng ít được tham gia trải nghiệm các hoạt động âm nhạc. Giai đoạn này, việc dạy âm nhạc tập trung trang bị những kiến thức cơ bản, chưa đề cập đến năng lực và phát triển năng lực cho học sinh.

Giai đoạn 2: Chương trình năm 2000, môn học Âm nhạc có sự đổi mới và là một nội dung bắt buộc giảng dạy trong chương trình phổ thông bậc tiểu học. Mục tiêu của môn Âm nhạc bao gồm: Có những kiến thức âm nhạc phù hợp với lứa tuổi về học hát, phát triển khả năng âm nhạc, tập đọc nhạc; Luyện tập một số kỹ năng ban đầu để hát đúng, hòa giọng, diễn cảm và có thể kết hợp một số hoạt động khi tập hát. Bước đầu luyện tập đọc nhạc và chép nhạc ở mức độ đơn giản. Luyện tập nghe và cảm nhận âm nhạc; Bồi dưỡng tình cảm trong sáng, lòng yêu nghệ thuật âm nhạc nhằm phát triển hài hòa nhân cách. Thông qua các hoạt động âm nhạc làm cho đời sống tinh thần phong phú lành mạnh, đem đến cho học sinh niềm vui, tinh thần lạc quan, sự mạnh dạn và tự tin. Có nhiệt tình tham gia các hoạt động âm nhạc trong và ngoài trường học.[1]

Môn Âm nhạc năm 2000 có nhiều đổi mới về mục tiêu, nội dung và bước đầu đã mang lại những hiệu quả nhất định. Đặc biệt, ở giai đoạn này âm nhạc là một môn học bắt buộc đưa vào dạy cho học sinh tiểu học với thời lượng 1 tiết/1 tuần x 35 tuần. Giáo viên âm nhạc ở các trường tiểu học đã có trình độ chuyên môn đạt chuẩn. Cơ sở vật chất phục vụ cho dạy học âm nhạc đầy đủ hơn, nhiều trường tiểu học đạt chuẩn đã có phòng học âm nhạc và các loại nhạc cụ cần thiết.

Tuy nhiên, việc dạy học âm nhạc vẫn còn nặng về trang bị kiến thức mà chưa chú trọng phát triển ở học sinh năng lực chung và năng lực âm nhạc cho học sinh.

Giai đoạn 3: Năm 2018, Chương trình giáo dục môn Âm nhạc do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, trong đó mục tiêu đối với cấp tiểu học bao gồm: Nuôi dưỡng cảm xúc thẩm mỹ và tình yêu âm nhạc, có đời sống tinh thần phong phú, hình thành và phát triển những phẩm chất cao đẹp; Bước đầu trải nghiệm và khám phá nghệ thuật âm nhạc thông qua nhiều hình thức hoạt động phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác; Phát triển các kỹ năng âm nhạc cơ bản, dựa trên nền tảng kiến thức và kỹ năng âm nhạc phổ thông, nâng cao năng lực tự chủ và tự học; Nhận thức được sự đa dạng của thể giới âm nhạc và mối liên hệ giữa âm nhạc và văn hóa, lịch sử, xã hội cùng các loại hình nghệ thuật khác, hình thành ý thức bảo vệ và phổ biến các giá trị âm nhạc truyền thống; Phát huy tiềm năng hoạt động âm nhạc, nâng cao năng lực giải quyết vấn đề sáng tạo.[4]

Mục tiêu của môn Âm nhạc trong giai đoạn này thể hiện tính nhân văn, tập trung vào học sinh để phát triển tốt đa những phẩm chất cao đẹp, những năng lực cốt lõi. Đặc biệt, ở học sinh tiểu học cần hình thành và phát triển năng lực âm nhạc, biểu hiện của năng lực thẩm mỹ.

Qua các thời kỳ, sự thay đổi về mục tiêu, nội dung, chương trình âm nhạc bậc tiểu học... dẫn đến sự thay đổi về phương pháp dạy học, hướng tiếp cận kiến thức. Ở giai đoạn 1, đa số giáo viên dạy âm nhạc theo khả năng đã có của giáo viên. Có nghĩa là, giáo viên biết hát thì dạy hát, nếu không biết hát và đọc nhạc thì sử dụng giờ học Âm nhạc để dạy Toán hoặc Tiếng Việt... Giai đoạn thứ hai, giáo viên dạy học âm nhạc theo hướng tiếp cận nội dung, chương trình chung. Giáo viên cung cấp kiến thức âm nhạc qua các bài học âm nhạc trong sách giáo khoa, chưa chú trọng đến phát triển năng lực và hoạt động trải nghiệm âm nhạc. Tuy nhiên, giai đoạn 3 giáo viên cần phải có sự thay đổi mạnh mẽ về quan điểm và phương pháp dạy học. Dạy học âm nhạc theo hướng phát triển năng lực học sinh là phù hợp với xu thế phát triển của xã hội hiện đại, đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới.

2.2. Mục tiêu phát triển năng lực học sinh qua môn Âm nhạc

Năng lực là một hệ thống các cấu trúc tinh thần bên trong như thái độ, cảm xúc, giá trị, đạo đức, động lực và khả năng huy động các kiến thức, kỹ năng nhận thức, kỹ năng thực hành giúp cho cá nhân thực hiện thành công các hoạt động trong một bối cảnh cụ thể.

Dạy học phát triển năng lực cho học sinh là điều “tất yếu” trong giáo dục phổ thông hiện nay. Đặc biệt, khi chương trình giáo dục phổ thông tổng thể được triển khai thì dạy học phát triển năng lực cho học sinh là yếu tố then chốt tạo sự đột phá, đổi mới trong giáo dục. Và, chỉ có dạy học theo hướng phát triển năng lực cho học sinh mới có thể hoàn thành mục tiêu mà chương trình giáo dục đã đề ra. Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể - môn Âm nhạc hướng tới phát triển năng lực chung cho học sinh tiểu học bao gồm:

- Tự chủ và tự học: Thông qua luyện tập, tìm hiểu các tác phẩm âm nhạc với nhiều hình thức và thể loại khác nhau..., học sinh được trải nghiệm phong phú, phát triển được vốn sống; Có khả năng nhận biết cảm xúc, tình cảm, sở thích và năng lực của bản thân; Biết tự làm chủ để có hành vi phù hợp; Có sự tự tin, tinh thần lạc quan trong học tập và đời sống. Âm nhạc cũng giúp học sinh tự nhận thức và điều chỉnh mình trong học tập, không ngừng học hỏi để tự hoàn thiện.[2]

- Giao tiếp và hợp tác: Âm nhạc được xem như một ngôn ngữ không lời chung của nhân loại, vậy nên dạy âm nhạc chính là dạy cho học sinh giao tiếp bằng ngôn ngữ âm nhạc. Với các hoạt động âm nhạc tập thể, môn Âm nhạc sẽ tạo điều kiện cho học sinh được trải nghiệm trong một môi trường có tính hợp tác cao.[2]

- Giải quyết vấn đề và sáng tạo: Âm nhạc đề cao vai trò của học sinh với tư cách là những diễn viên tích cực, chủ động, sáng tạo trong việc thể hiện các tác phẩm âm nhạc.[2]

Đặc biệt chương trình đề cập đến việc phát triển năng lực âm nhạc cho học sinh tiểu học với những tiêu chí cụ thể bao gồm:

- Thể hiện âm nhạc: Hát và chơi nhạc cụ được. Thể hiện được giai điệu, lời ca và tiết tấu. Diễn tả được sắc thái và tình cảm của bài hát; Đọc nhạc đúng tên nốt, cao độ và trường độ; Vận động cơ thể phù hợp với nhịp điệu và tính chất âm nhạc khi hát, chơi nhạc cụ, đọc nhạc...[2]

- Cảm thụ âm nhạc: Cảm nhận và phân biệt được sự khác biệt trong từng thuộc tính âm nhạc: cao độ, trường độ, cường độ, âm sắc; Vận động cơ thể phù hợp với cảm xúc âm nhạc.[2]

- Phân tích và đánh giá âm nhạc: Bước đầu nhận biết được các thuộc tính âm thanh; Bước đầu nhận biết được câu, đoạn trong những bài hát có hình thức rõ ràng; Bước đầu biết đánh giá kỹ năng thể hiện âm nhạc của bản thân và người khác.[2]

- Sáng tạo và ứng dụng âm nhạc: Mô phỏng, tái hiện được một số âm thanh quen thuộc trong cuộc sống; Nghĩ ra tên cho bản nhạc không lời, tưởng tượng ra nội dung của bản nhạc; Biết làm dụng cụ học tập âm nhạc đơn giản theo hướng dẫn của giáo viên.[2]

Để đáp ứng những mục tiêu, yêu cầu của môn Âm nhạc trong chương trình đề ra, mỗi giáo viên cần nâng cao chất lượng chuyên môn, đổi mới phương pháp và tận tâm với nghề.

2.3. Một số lưu ý khi dạy học môn Âm nhạc theo hướng phát triển năng lực cho học sinh

Dạy học phát triển năng lực không còn chỉ là truyền đạt, cung cấp thông tin mà chủ yếu là khả năng tìm, quản lý thông tin và xử lý thông tin thành sản phẩm có ý nghĩa trong học tập và đời sống. Phát triển năng lực đáp ứng nhu cầu xã hội, giáo dục và đào tạo theo định hướng phát triển năng lực là xu hướng hiện đại. Phát triển năng lực cần dựa trên cơ sở phát triển các thành phần (kiến thức, kỹ năng, thái độ...) trong đó phải thực hành, huy động tổng hợp các thành phần trong các tình huống đa dạng từ đó mà năng lực được hình thành, phát triển.[7]

Dạy học âm nhạc trước đây, học sinh ở vị trí “lắng nghe” phần lớn thời gian của bài học âm nhạc. Học sinh lắng nghe lời giải thích, hướng dẫn bằng lời nói hoặc ca hát của giáo viên. Nhưng, dạy học âm nhạc mới hiện nay, phát triển năng lực sẽ không còn tình trạng học sinh thụ động và làm theo hướng dẫn của giáo viên trong các bài học âm nhạc. Quá trình dạy học âm nhạc nhằm hình thành, rèn luyện, phát triển năng lực cá nhân tất yếu phải đưa cá nhân vào tham gia các hoạt động âm nhạc.

Dạy học âm nhạc phát triển năng lực có nghĩa là giúp học sinh: học âm nhạc, hiểu âm nhạc, sử dụng và sáng tạo âm nhạc. Đồng thời, qua âm nhạc phát triển tối đa các phẩm chất và năng lực của học sinh tiểu học.

2.3.1. Dạy học âm nhạc theo hướng “học sinh làm trung tâm”

Dạy học theo hướng “học sinh làm trung tâm” có thể coi là dạy học tập trung phát triển phẩm chất và năng lực của người học. Dạy học tập trung vào học sinh luôn đặt lợi ích của học sinh

lên hàng đầu, thừa nhận lấy học sinh là trung tâm cho việc tổ chức học tập. Trong một lớp học tập trung vào học sinh, thường là học sinh sẽ chọn những gì muốn học, cách học và cách đánh giá việc học của chính họ. Dạy học tập trung vào học sinh không có trong giáo dục truyền thống mà phù hợp với hướng dạy học phát triển năng lực của học sinh hiện nay. Việc lấy “học sinh làm trung tâm” yêu cầu học sinh phải và trở thành những người tham gia tích cực, có trách nhiệm trong việc học tập và tự quyết định tốc độ học tập của chính mình.

Thực chất, dạy học tập trung vào học sinh là nhận ra điểm khác biệt trong mỗi học sinh. Muốn vậy, giáo viên cần tìm hiểu kỹ về trình độ, đặc điểm và khả năng riêng biệt của mỗi học sinh. Giáo viên hướng dẫn học tập cho từng cá nhân, dựa trên đặc điểm riêng biệt để có thể phát triển tối đa năng lực của học sinh.

Dạy học âm nhạc cho học sinh tiểu học trước hết phải xác định mục tiêu hướng tới đó là: tập trung vào khả năng âm nhạc và phát triển năng lực học sinh lứa tuổi tiểu học. Trong lớp học âm nhạc, tập trung vào học sinh có nghĩa là phải chú ý tới phong cách học tập âm nhạc và lợi ích cụ thể của học sinh sau khi học âm nhạc.

Dạy âm nhạc theo hướng “học sinh làm trung tâm” ở bậc tiểu học là cách dạy có thể phát huy tối đa năng lực chung và năng lực âm nhạc của mỗi học sinh. Mỗi học sinh khác nhau sẽ có trình độ, kỹ năng và nhu cầu âm nhạc khác nhau. Vậy nên, trước hết giáo viên phải tìm hiểu khả năng, năng lực âm nhạc sẵn có của học sinh, từ đó đặt ra nhiệm vụ học tập âm nhạc và yêu cầu cần đạt phù hợp với từng em. Kiến thức, kỹ năng âm nhạc đặt ra cho học sinh lý tưởng nhất là không quá khó nhưng cũng không quá đơn giản. Nếu giáo viên đặt ra yêu cầu cao và khó thực hiện ngay từ đầu sẽ khiến cho học sinh chán nản, không có động lực để hoàn thành bài học.

Giáo viên hướng dẫn học sinh học theo sự khác biệt của cá nhân bằng cách lập các góc học tập âm nhạc như: góc nghe nhạc, góc xem video, góc chơi nhạc cụ... học sinh tham gia lần lượt các góc và ở đó các em sẽ được rèn luyện và hình thành năng lực âm nhạc. Học sinh tiểu học tiếp cận với âm nhạc một cách tự nhiên, tùy theo khả năng mỗi em sẽ có một cách tiếp cận với âm nhạc khác nhau. Vậy nên, đồng thời vừa phát triển năng lực âm nhạc có sẵn, vừa bổ khuyết những năng lực chưa có sẵn.

Dạy học âm nhạc “học sinh làm trung tâm” không chỉ quan tâm sự khác biệt của từng học sinh mà giáo viên cũng cần khuyến khích học sinh giao tiếp, hợp tác với nhau. Trong lớp học âm nhạc, các em học sinh có khá nhiều cơ hội để tương tác, hợp tác với nhau như: hoạt động âm nhạc theo nhóm, biểu diễn cá nhân, trao đổi kiến thức âm nhạc trong lớp học dưới sự hướng dẫn của giáo viên... Âm nhạc vốn đã có sự giao hòa giữa người biểu diễn và người thưởng thức. Trường hợp học sinh cá biệt khả năng âm nhạc không tốt, sẽ tự tin hơn khi được hợp tác với bạn. Những bài học âm nhạc ở trên lớp có thể trở thành chủ đề trò chuyện ngoài lớp học.

Giáo viên cần thành lập các nhóm âm nhạc trong lớp sau khi đã xem xét mức độ kiến thức, kỹ năng âm nhạc của học sinh. Học sinh tham gia nhóm âm nhạc sẽ có điều kiện để phát triển năng lực âm nhạc và nhóm năng lực chung.

Dạy học phát triển năng lực âm nhạc, tập trung vào học sinh cần tạo điều kiện để cho các em được trải nghiệm trực tiếp với âm nhạc. Hoạt động trải nghiệm âm nhạc cần dựa trên nguyên tắc “hình xoắn ốc” đi từ đơn giản đến phức tạp. Quá trình trải nghiệm âm nhạc sẽ thúc đẩy phát triển các năng lực thành phần như: hiểu biết âm nhạc, xúc cảm âm nhạc, phân tích và đánh giá âm

nhạc, sáng tạo và ứng dụng âm nhạc. Giáo viên hướng dẫn học sinh cùng trải nghiệm âm nhạc, theo 3 bước sau:

Bước 1: Lắng nghe.

Lắng nghe là một phần tất yếu và yêu cầu quan trọng trong giáo dục âm nhạc. Giáo viên cùng với học sinh lắng nghe các tác phẩm âm nhạc ở các phong cách, thời kỳ khác nhau. Các tác phẩm âm nhạc này có thể quen hay không quen, tác phẩm cổ điển hay hiện đại, tác phẩm trong nước hay nước ngoài...

Bước 2: Phản ứng.

Sau khi đã lắng nghe tác phẩm âm nhạc, ở học sinh đã xuất hiện phản ứng với âm nhạc. Phản ứng này có thể được biểu hiện qua biểu hiện trên ánh mắt, nét mặt hoặc cử động của cơ thể. Tuy nhiên, giáo viên vẫn cần khơi gợi và tập trung sự chú ý của học sinh về âm nhạc bằng các câu hỏi như: “Nó đến từ đâu?”; “Bạn nghe thấy nhạc cụ nào?”; “Âm nhạc nói gì?”; “Âm nhạc làm bạn cảm thấy thế nào?”; “Âm nhạc nhanh hay chậm? Tại sao?”... Sau đó hãy cho học sinh lắng nghe và nhắc lại! Khuyến khích học sinh nói về phản ứng của họ với những bản nhạc. Với những phản ứng sau khi lắng nghe tác phẩm âm nhạc, học sinh bộc lộ năng lực về kiến thức, hiểu biết và xúc cảm âm nhạc. Khi học sinh nói về phản ứng của chúng đối với những bản nhạc là thời điểm năng lực phân tích, đánh giá âm nhạc được hình thành và phát triển.

Bước 3: Biểu diễn.

Bản chất của âm nhạc đòi hỏi nó phải được biểu diễn hoặc chia sẻ với khán giả. Quá trình biểu diễn, chia sẻ tác phẩm âm nhạc đòi hỏi phải có sự sáng tạo. Giáo viên phải tạo ra các chương trình biểu diễn, thực hiện các tiết mục trình diễn hoàn chỉnh để đảm bảo học sinh có trải nghiệm tốt. Một buổi biểu diễn thành công sẽ khiến học sinh có hứng thú và động lực lớn hơn để chủ động tham gia biểu diễn ở cấp độ lớn hơn, khó hơn. Hơn thế, tham gia biểu diễn là tham gia vào quá trình sáng tạo bản nhạc theo cảm xúc mà học sinh có được. Từ đó, học sinh có thể ứng dụng âm nhạc vào trong đời sống thực tiễn và tự tin, độc lập hơn trong trải nghiệm âm nhạc.

2.3.2. Thái độ tích cực và khả năng ứng dụng công nghệ của giáo viên âm nhạc

Lớp học âm nhạc ở thế kỷ 21 phải là lớp học sống động. Để có một lớp học âm nhạc sống động thì mỗi giáo viên âm nhạc cần có thái độ tích cực, lạc quan, luôn sẵn sàng đàn hoặc hát cả ngày và mỗi ngày. Giáo viên âm nhạc có thể chơi nhạc cụ cơ bản, đọc nhạc và hát. Giáo viên âm nhạc có thể tổ chức dạy học và phát triển năng lực cho học sinh theo chương trình âm nhạc. Giáo viên âm nhạc cũng phải sẵn sàng khám phá hàng loạt các thể loại âm nhạc khác nhau với mọi lứa tuổi. Không chỉ trong lớp học, giáo viên cũng phải luôn sẵn sàng chia sẻ với học sinh về âm nhạc hoặc những vấn đề giáo dục khác ngoài lớp học. Hãy để thái độ tích cực của giáo viên lan tỏa và ảnh hưởng lên học sinh, học sinh sẽ cảm nhận được tâm trạng của giáo viên và học tập tốt hơn bình thường. Thái độ tích cực của giáo viên còn được thể hiện ở trong việc chủ động lên kế hoạch dạy học, tham gia hoạt động âm nhạc trong cộng đồng ngoài trường học.

Dạy học âm nhạc thời kỳ 4.0 đòi hỏi ở giáo viên âm nhạc phải nhạy bén hơn với công nghệ thông tin. Giáo viên âm nhạc không chỉ là ca sĩ, nhạc sĩ mà còn là chuyên gia công nghệ ở lĩnh vực âm nhạc. Thông qua các phương tiện kỹ thuật số, thông qua máy tính và internet, giáo viên có thể học hỏi để trở thành nhà sản xuất âm nhạc. Điều này khiến cho những nhiệm vụ “bất khả

thì” lại là “khả thi”. Trước đây, giáo viên không thể hoặc rất khó để tự viết những bản nhạc điện tử, sản xuất một đĩa nhạc, video âm nhạc thì giờ đây đã trở nên dễ dàng hơn nhờ sự phát triển của khoa học kỹ thuật.

Những phần trình diễn của học sinh có thể được thu âm hoặc làm video để các em kiểm nghiệm lại những gì mình đã trình diễn. Hoạt động âm nhạc được thu âm, biểu diễn trực tiếp là những cách giúp mình và mọi người cùng trải nghiệm âm nhạc. Giáo viên có thể biến buổi trình diễn của lớp thành một chương trình biểu diễn trực tiếp bằng cách “live stream” cho cha mẹ học sinh hoặc bạn bè của các em thưởng thức. Vậy nên, hãy phát triển năng lực của học sinh bằng cách khuyến khích các em sáng tạo âm nhạc của riêng mình thông qua việc ghi âm và chia sẻ nó. Tuy nhiên, giáo viên cũng cần có những hướng dẫn cần thiết để giúp học sinh nhận ra khả năng sáng tạo của họ.

Học sinh tiểu học hiện nay được tiếp xúc và sử dụng phương tiện, đồ dùng công nghệ số từ rất sớm. Công nghệ số là một nguồn tài nguyên vô tận và hữu ích cho giáo dục ở mọi cấp học, mọi môn học. Âm nhạc là lĩnh vực lý tưởng cho việc sử dụng công nghệ số trong lớp học. Giáo viên sử dụng thiết bị công nghệ một cách hợp lý và thông minh sẽ làm cho việc dạy học hiệu quả hơn nhiều. Hiện nay, nhiều lớp học được trang bị tivi kết nối internet, giáo viên có thể sử dụng ứng dụng và YouTube hoặc các trang web video khác hỗ trợ giảng dạy. Việc được xem video có thể giúp học sinh nhớ bài học tốt hơn so với việc chỉ nghe mà không có hình ảnh...

2.3.3. Đa dạng hóa các dạng sách, học liệu âm nhạc

Dạy học phát triển năng lực dựa trên cơ sở đặc điểm riêng biệt của từng học sinh để phát triển. Bên cạnh đó, sách và tài liệu học tập cũng cần phải đa dạng hóa để người dạy và người học có thể lựa chọn theo sự khác biệt có sẵn.

Sách học là nguồn học liệu chính thống được giáo viên dùng để giảng dạy. Đặc điểm tình hình kinh tế - văn hóa và xã hội của mỗi vùng miền là khác nhau, vậy nên cần có nhiều bộ sách khác nhau để có thể phát huy tối đa những ưu điểm và bổ sung những thiếu sót của thực tiễn.

Trong dạy học âm nhạc, không chỉ là kiến thức mà còn cả kỹ năng sử dụng và biểu diễn nhạc cụ. Nhạc cụ là một loại học liệu cần có để dạy cho học sinh tiểu học. Việt Nam là một quốc gia mà có rất nhiều loại nhạc cụ dân tộc truyền thống đặc sắc, tính năng sử dụng từ đơn giản đến phức tạp. Vậy nên, không nhất thiết chỉ dạy một loại nhạc cụ cho tất cả học sinh trong cả nước, trong khi bản thân các em, văn hóa mỗi vùng miền đã có sự khác biệt. Vậy nên, phát huy và sử dụng hữu ích sự khác biệt về năng lực chơi nhạc cụ trong mỗi giáo viên âm nhạc để lựa chọn nhạc cụ sẽ dạy cho học sinh.

Ngoài ra, cần sự thay đổi về cấu trúc lớp học âm nhạc để đạt hiệu quả cao hơn trong dạy học âm nhạc. Không gian lớp học cần phù hợp với nội dung dạy học, phù hợp với các hoạt động trải nghiệm âm nhạc của học sinh...

3. Kết luận

Thế kỷ 21 với nhiều thách thức, đòi hỏi thế hệ công dân mới của đất nước phải chủ động để hội nhập và phát triển. Qua nhiều lần cải cách, giáo dục nước ta đã có những đổi mới có tính định hướng phù hợp với sự phát triển của nền kinh tế, văn hóa và xã hội.

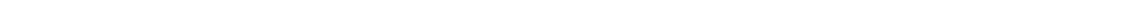
Dạy học âm nhạc phát triển năng lực cho học sinh tiểu học là bước chuyển tất yếu để đáp ứng mục tiêu chương trình giáo dục phổ thông tổng thể - môn Âm nhạc ở bậc tiểu học. Hướng dạy học này tạo sự chủ động trong tiếp cận tri thức âm nhạc của nhân loại. Từ đó, học sinh có thể hình thành và phát triển những phẩm chất và năng lực cần thiết để khẳng định vị trí của mình trong xã hội.

Dạy học âm nhạc phát triển năng lực cho học sinh tiểu học phải bắt đầu từ nguồn “năng lượng” tốt của giáo viên âm nhạc. Nguồn “năng lượng” tốt của giáo viên âm nhạc chính là thái độ tích cực, năng lực âm nhạc, năng lực sư phạm của giáo viên. Đồng thời, giáo viên phải luôn nhạy bén với công nghệ thông tin, nắm bắt nhanh các xu hướng dạy học âm nhạc hiện đại.

Dạy học âm nhạc phát triển năng lực cho học sinh có thành công hay không phần lớn phụ thuộc vào giáo viên. Đổi mới, thay đổi tư duy trong giáo dục cần tiến hành với tất cả các bậc học từ bậc học mầm non cho tới các bậc đại học. Vậy nên, các trường sư phạm cũng phải xây dựng chương trình đào tạo giáo viên âm nhạc theo định hướng phát triển năng lực. Dạy học theo hướng phát triển năng lực cần đồng bộ từ giảng viên các trường sư phạm đến giáo viên phổ thông, để đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông mới, đáp ứng công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục Việt Nam trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế.[3]

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình giáo dục phổ thông 2000 - môn Âm nhạc*, Website:<http://rgep.moet.gov.vn/chuong-trinh-gdpt-hien-hanh/chuong-trinh-giao-duc-pho-thong-cap-tieu-hoc-4542.html>, (2003).
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Dự thảo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể - môn Âm nhạc*. Website: <http://rgep.moet.gov.vn/chuong-trinh-gdpt-moi/du-thao-chuong-trinh-cac-mon-hoc/du-thao-chuong-trinh-mon-am-nhac-4612.html>, (2018).
3. Đặng Văn Đức, *Đổi mới chương trình đào tạo giáo viên theo định hướng phát triển năng lực*, Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội, Vol 8, số 8A, tr. 60-68, (2016).
4. Hồ Ngọc Khải, *So sánh chương trình giáo dục âm nhạc của Việt Nam và Hoa Kỳ, những đề xuất cho đổi mới giáo dục*, Website:<http://www.music.edu.vn/index.php?language=vi&nv=news&op=GIAO-DUC-AM-NHAC-O-CAC-NUOC>, (2013).
5. Nguyễn Minh Toàn, Nguyễn Hoàn Thông, Nguyễn Đắc Quỳnh, *Âm nhạc và phương pháp dạy học âm nhạc (giáo trình đào tạo giáo viên tiểu học)*, Nxb Giáo dục, tr. 6, (2000).
6. Lê Anh Tuấn, *Phân tích một vài định hướng đổi mới giáo dục âm nhạc ở trường phổ thông Việt Nam*. Website:<http://www.music.edu.vn/index.php?language=vi&nv=news&op=print/THONG-TIN-GIAO-DUC-AM-NHAC/Phan-tich-mot-vai-dinh-huong-doi-moi-giao-duc-Am-nhac-o-truong-pho-thong-Viet-Nam-933>, (2016).
7. Nguyễn Hải Thập và các tác giả, *Bồi dưỡng theo tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên chính hạng II*, Nxb Giáo dục Việt Nam, tr. 325, (2017).
8. Student-centred learning, Website: https://en.wikipedia.org/wiki/Student-centred_learning.



THỰC TRẠNG THỪA CÂN - BÉO PHÌ Ở CÁN BỘ VÀ GIẢNG VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN NĂM 2018

VÕ THỊ HỒNG PHƯƠNG

Khoa Sinh - KTNN, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Thừa cân - Béo phì ngày nay không còn là căn bệnh của những nước giàu mà đã trở thành vấn nạn của toàn cầu. Thừa cân - Béo phì gây ảnh hưởng đến phát triển và làm tăng nguy cơ mắc các bệnh mãn tính không lây. Nghiên cứu mô tả cắt ngang được tiến hành trên 386 cán bộ và giảng viên trường Đại học Quy Nhơn, thành phố Quy Nhơn, tỉnh Bình Định để đánh giá thực trạng Thừa cân - Béo phì của cán bộ giảng viên. Cán bộ và giảng viên được đo cân nặng, chiều cao bằng phương pháp nhân trắc và thu thập thông tin qua bộ câu hỏi. Kết quả nghiên cứu cho thấy tỷ lệ Thừa cân - Béo phì là rất cao chiếm 47,15%, nam giới (60,54%) cao hơn nữ giới (38,91%). Tỷ lệ này tăng dần theo độ tuổi ((Nhóm A (27,78%) < Nhóm B (49,26%) < Nhóm C (50,85%) < Nhóm D (58,33%)). Số cán bộ và giảng viên trẻ có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì cũng rất cao chiếm 49,26%.

Từ khóa: Cán bộ và giảng viên trường Đại học Quy Nhơn, thừa cân, béo phì, thiếu cân.

ABSTRACT

Overweight and obesity of staff and lecturers at Quy Nhon University in 2018

Overweight and obesity are no longer the disease of rich countries, but it has become a global problem. Overweight - obesity affects the development and increases the risk of chronic non-spread disease. The cross-sectional study was performed on 386 staff and lecturers at Quy Nhon University, Quy Nhon City, Binh Dinh Province to evaluate the situation of overweight-obesity of staff and lecturers. Staff and lecturers were interviewed by the questionnaires and measured weight, height by anthropometric method. We found that the rate of overweight and obesity is extremely high at 47.15%. The figure for men (60.54%) is higher than for women (38.91%). Besides, the older group is substantially more overweight than the others. The 4 age groups show these rates of overweight: A, B, C and D at 27.78%, 49.26%, 50.85% and 58.33% respectively. The number of young staff and lecturers is also significantly high, accounting for 49.26%.

Keywords: Staff and lecturers at Quy Nhon University, overweight, obesity, underweight.

1. Mở đầu

Tình trạng Thừa cân - Béo phì đem lại những hậu quả nghiêm trọng cho sức khỏe. Tại các nước đang phát triển, trong đó có Việt Nam tình trạng này đang có xu hướng tăng lên nhanh chóng trong những năm gần đây. Thừa cân - Béo phì là nguyên nhân của nhiều căn bệnh nguy hiểm như: tiểu đường, tim mạch, ung thư... Tuy nhiên, người Việt Nam vẫn chưa quan tâm nhiều đến nguy cơ này.

*Email: hongphuongspqn@gmail.com

Ngày nhận bài: 08/9/2018; Ngày nhận đăng: 11/12/2018

Nhiều nghiên cứu cho thấy việc Thừa cân - Béo phì sẽ làm tăng nguy cơ mắc 13 loại ung thư, trong đó có ung thư vú, thực quản, tuyến giáp, mật, dạ dày, gan, thận, buồng trứng, tử cung, ruột kết và trực tràng [1]. Ung thư ruột kết và trực tràng là loại ung thư duy nhất liên quan đến cân nặng có tỷ lệ mắc bệnh giảm 23% trong giai đoạn từ năm 2005 - 2014 do phát hiện sớm nhờ chụp chiếu. Toàn bộ các loại ung thư còn lại liên quan đến cân nặng đều tăng 7% trong cùng giai đoạn. Khoảng 2/3 trong tổng số 630.000 ca ung thư liên quan đến cân nặng trong năm 2014 là những người trong độ tuổi từ 50-74. Phụ nữ là đối tượng dễ mắc bệnh hơn khi có 55% trong tổng số các ca ung thư ở phụ nữ được chẩn đoán có liên quan đến cân nặng, trong khi con số này ở nam giới chỉ là 24% [1-2].

Kết quả điều tra dinh dưỡng trên 17.213 đối tượng tuổi từ 25 đến 64 tại 64 tỉnh/thành phố đại diện cho 8 vùng sinh thái toàn quốc cho thấy tỷ lệ Thừa cân - Béo phì (BMI > 23) là 16,3%, trong đó tỷ lệ tiền béo phì là 9,7% và tỷ lệ béo phì độ I và II là 6,2% và 0,4%. Tỷ lệ Thừa cân - Béo phì đang gia tăng theo tuổi, cao hơn ở nữ giới cao hơn so với nam giới, cao hơn ở thành thị so với ở nông thôn (32,5% và 13,8%). Tỷ lệ béo bụng (tỷ số vòng bụng/vòng hông cao) là 39,75% và tăng theo tuổi trên cả nam và nữ [3]. Thừa cân - Béo phì đang gia tăng và trở thành một vấn đề sức khỏe ở Việt Nam. Do vậy, việc điều tra tình trạng Thừa cân - Béo phì tại các tỉnh, thành phố trong cả nước là công việc hết sức quan trọng và cần thiết trong tình hình hiện nay.

Với thực trạng Thừa cân - Béo phì trong bối cảnh hiện nay, chúng tôi nhận thấy ở địa bàn thành phố Quy Nhơn, tỉnh Bình Định có rất ít công trình nghiên cứu về Thừa cân - Béo phì, hơn nữa việc nghiên cứu về vấn đề này ở cán bộ và giảng viên Trường Đại học Quy Nhơn là hoàn toàn mới. Để các cấp chính quyền và các đoàn thể có một số dữ liệu về tình trạng Thừa cân - Béo phì làm cơ sở cho các giải pháp nhằm cải thiện tình hình sức khỏe của cán bộ và giáo viên nói chung và Trường Đại học Quy Nhơn nói riêng, chúng tôi tiến hành đề tài “**Thực trạng Thừa cân - Béo phì ở cán bộ và giảng viên Trường Đại học Quy Nhơn năm 2018**” với mục tiêu là xác định tỷ lệ Thừa cân - Béo phì ở cán bộ và giảng viên Trường Đại học Quy Nhơn năm 2018.

2. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

2.1. Đối tượng và thời gian nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu: 386 cán bộ và giáo viên công tác tại Trường Đại học Quy Nhơn có ngoại hình bình thường, không bị khuyết tật nặng (gù lưng, thọt...). Chia thành 4 nhóm tuổi: nhóm A (tuổi dưới 31), nhóm B (tuổi từ 31 - 40), nhóm C (tuổi từ 41 - 50) và nhóm D (tuổi từ 51 trở lên).

Trong đó, các đối tượng còn được phân thành 2 nhóm theo đặc thù công việc là nhóm cán bộ (là cán bộ làm việc tại các phòng ban của trường) và nhóm giảng viên (là cán bộ giảng dạy ở các khoa).

Thời gian nghiên cứu: từ tháng 3 đến tháng 8 năm 2018.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Thiết kế nghiên cứu: Nghiên cứu mô tả cắt ngang có phân tích.

- Điều tra cán bộ và giảng viên công tác tại Trường Đại học Quy Nhơn để xác định tỷ lệ Thừa cân - Béo phì.

2.2.2. Phương pháp chọn mẫu [4]

- *Xác định cỡ mẫu*: Mẫu được chọn theo phương pháp ngẫu nhiên, số đối tượng nghiên cứu được tính theo công thức:

$$n = Z^2_{(1-\alpha/2)} \cdot p(1-p)/e^2$$

Trong đó:

n là cỡ mẫu tối thiểu cần thiết.

Z = 1,96 (làm tròn 2,0) với độ tin cậy là 95%. α : mức ý nghĩa thống kê (0,05).

p: khả năng có thể xảy ra của tổng mẫu nghiên cứu là 25% (ước đoán theo các nghiên cứu trước).

e: khoảng cách sai lệch giữa tỉ lệ thu được và tỉ lệ trong quần thể (0,05).

Như vậy: $n = (2)^2 \times 0,25(1-0,25)/(0,05)^2 = 300$.

Như vậy cỡ mẫu nghiên cứu tối thiểu là 300 cán bộ và giảng viên. Trong thực tế, nghiên cứu đã thực hiện 386 cán bộ và giảng viên tại Trường Đại học Quy Nhơn.

- *Phương pháp thu thập thông tin*: Chiều cao đứng: Sử dụng thước gỗ đo chiều cao đứng của UNICEF, chính xác đến 0,1 cm. Cân nặng: Được xác định bằng cân TANITA - Nhật Bản có độ chính xác đến 0,1 kg. Đánh giá tình trạng Thừa cân - Béo phì ở người lớn theo BMI ($BMI = \text{Cân nặng (kg)} / [\text{chiều cao đứng (m)}]^2$) của Hiệp hội đái đường các nước châu Á (IDI & WPRO) và phân loại theo bảng sau:

Phân loại	IDI & WPROBMI
Thiếu cân	< 18,5
Bình thường	18,5 - 22,9
Thừa cân	23 - 24,9
Béo phì	≥ 25

- *Phương pháp xử lý số liệu*: Các số liệu điều tra được xử lý theo 2 bước là sàng lọc các số liệu hợp lý, sau đó xử lý trên máy vi tính bằng phần mềm Microsoft Excel.

3. Kết quả nghiên cứu

Bảng 3.1. Tình trạng Thừa cân - Béo phì ở từng nhóm tuổi của cán bộ giảng viên Trường Đại học Quy Nhơn

Nhóm tuổi	Giới tính	Thừa cân		Béo phì		Thiếu cân		Bình thường	
		Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
A (< 31 tuổi)	Nam (21)	6	28,57	3	14,29	2	9,52	10	47,62
	Nữ (51)	5	9,80	6	11,76	10	19,61	30	58,82
	Tổng (72)	11	15,28	9	12,50	12	16,67	40	55,56
B (31 - 40 tuổi)	Nam (46)	15	32,61	13	28,26	2	4,35	16	34,78
	Nữ (90)	27	30,0	12	13,33	3	3,33	48	53,33
	Tổng (136)	42	30,88	25	18,38	5	3,68	64	47,06
C (41 - 50 tuổi)	Nam (39)	15	38,46	15	38,46	1	2,56	8	20,51
	Nữ (79)	20	25,32	10	12,66	2	2,53	47	59,49
	Tổng (118)	35	29,66	25	21,19	3	2,54	55	46,61
D (> 50 tuổi)	Nam (41)	14	34,15	8	19,51	2	4,88	17	41,46
	Nữ (19)	10	52,63	3	15,79	0	0,00	6	31,58
	Tổng (60)	24	40,00	11	18,33	2	3,33	23	38,33

Nhận xét bảng 3.1

- Nhóm A có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì là 27,78%, kết quả này tương đối cao so với độ tuổi hiện tại. Tỷ lệ Thừa cân - Béo phì của Nam cao hơn Nữ (42,86% > 21,56%). Ngược lại, tỷ lệ Thiếu cân thì Nữ cao hơn Nam (19,61% > 9,52%).

- Nhóm B có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì là 49,26%, kết quả này tương đối cao so với tình trạng này ở toàn quốc. So sánh giữa Nam và Nữ thì Nam có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì cao hơn Nữ (60,87% > 43,33%). Tỷ lệ Thiếu cân thì Nữ thấp hơn Nam (3,33% < 4,35%), sai khác này không lớn.

- Nhóm C có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì là 50,85%. So sánh giữa Nam và Nữ thì Nam có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì cao hơn Nữ (76,92% > 37,98%). Tỷ lệ Thiếu cân thì Nữ và Nam tương đương (2,56% và 2,53%).

- Nhóm D có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì là 58,33%. So sánh giữa Nam và Nữ thì Nữ có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì cao hơn Nam (68,42% > 53,66%). Tỷ lệ Thiếu cân thì ở Nữ không có đối tượng nào, còn ở Nam tỷ lệ này cũng thấp (4,88%).

Như vậy, tình trạng Thừa cân - Béo phì tăng dần theo độ tuổi: Nhóm A (27,78%) < Nhóm B (49,26%) < Nhóm C (50,85%) < Nhóm D (58,33%). Tuy nhiên, một điều đáng lưu ý ở cán bộ,

giảng viên Trường Đại học Quy Nhơn là đối tượng có độ tuổi còn trẻ cũng bị Thừa cân - Béo phì cao (Nhóm B từ 31 - 40 tuổi (49,26%)).

Bảng 3.2. Tình trạng dinh dưỡng chung cả 4 nhóm tuổi của cán bộ giảng viên Trường Đại học Quy Nhơn

Giới tính	Thừa cân		Béo phì		Thiếu cân		Bình thường	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
Nam (147)	50	34,01	39	26,53	7	4,76	51	34,69
Nữ (239)	62	25,94	31	12,97	15	6,28	131	54,81
Tổng (386)	112	29,02	70	18,13	22	5,70	182	47,15

Nhận xét bảng 3.2

Theo kết quả điều tra, chúng tôi nhận thấy cán bộ và giảng viên ở Trường Đại học Quy Nhơn có số người không bình thường về trạng thái dinh dưỡng (khái niệm không bình thường là chỉ những người bị Thừa cân - Béo phì và Thiếu cân) chiếm trên 50% (52,85%), trong đó Thừa cân - Béo phì là 47,15% (Thừa cân: 29,02% + Béo phì: 18,13%), đây là một tỷ lệ rất cao và đáng báo động. Tỷ lệ Thừa cân - Béo phì ở Nam cao hơn Nữ rõ rệt và có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$): Nam là 60,54% (Thừa cân: 34,01% + Béo phì: 26,53%) > Nữ là 38,91% (Thừa cân: 25,94% + Béo phì: 12,97%).

Bảng 3.3. Tình trạng dinh dưỡng theo đối tượng nghề của cả 4 nhóm tuổi

Đối tượng	Giới tính	Tình trạng dinh dưỡng theo đối tượng nghề nghiệp của cả 4 nhóm							
		Thừa cân		Béo phì		Thiếu cân		Bình thường	
		Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
Giảng viên	Nam (100)	39	39,00	26	26,00	4	4,00	31	31,00
	Nữ (162)	37	22,84	21	12,96	12	7,41	92	56,79
Tổng (262)		76	29,00	47	17,94	16	6,11	123	46,95
Cán bộ	Nam (47)	11	23,40	13	27,66	3	6,38	20	42,55
	Nữ (77)	25	32,47	10	12,99	3	3,90	39	50,65
Tổng (124)		36	29,03	23	18,55	6	4,84	59	47,58

Nhận xét bảng 3.3

- Tỷ lệ đối tượng không bình thường về trạng thái dinh dưỡng ở giảng viên Nam là 69,00%, ở Nữ là 43,21%. Trong đó, tỷ lệ Thừa cân - Béo phì ở Nam là 65,00%; Nữ là 35,80%.

- Nhóm Cán bộ có tỷ lệ trạng thái dinh dưỡng không bình thường ở Nam chiếm 57,44%, còn Nữ thì tỷ lệ đó là 49,36%. Tỷ lệ Thừa cân - Béo phì ở Nam là 51,06%, Nữ là 45,46%.

4. Bàn luận

Theo điều tra của Cục Y tế dự phòng, Bộ Y tế vào năm 2014, toàn thế giới có khoảng 1,9 tỷ người trưởng thành bị Thừa cân (tương đương với 39% dân số), trong đó có 600 triệu người bị Béo phì. Như vậy, số người Thừa cân - Béo phì hiện nay đã tăng gấp hơn hai lần so với năm 1980. Theo Tổ chức Y tế thế giới (WHO), chi phí cho quản lý và điều trị Thừa cân - Béo phì có thể lên đến 2% - 7% tổng chi phí cho chăm sóc y tế của các nước phát triển [5].

Trong xã hội hiện đại, tình trạng Thừa cân - Béo phì ở người trưởng thành đang có xu hướng ngày càng phổ biến và trở thành một trong những thách thức lớn đối với chương trình chăm sóc sức khỏe ở mọi quốc gia. Ở Việt Nam, tỷ lệ người trưởng thành bị Thừa cân - Béo phì chiếm khoảng 25% dân số. Tại các thành phố lớn, tình trạng Thừa cân - Béo phì lên tới 30%. Đáng lo ngại là các giám sát về dinh dưỡng cho thấy tuổi của người mắc Thừa cân - Béo phì ngày càng trẻ hóa và mức cân nặng ngày càng gia tăng.

Kết quả nghiên cứu của chúng tôi về tình hình Thừa cân - Béo phì ở cán bộ giảng viên Trường Đại học Quy Nhơn là rất cao so với tình trạng hiện nay ở nước ta, chiếm 47,15% (182/386). Theo kết quả nghiên cứu của Nguyễn Minh Tuấn, Phạm Thị Hồng Vân [6] thì ở thành phố Thái Nguyên có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì là 30,3%. Theo Đoàn Thị Xuân Hồng và Phạm Văn Hoan [7] thì ở vùng nông thôn các tỉnh Bắc Giang, Bắc Ninh và Quảng Ninh có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì là 13,9%. Như vậy, đây là một kết quả điều tra tại Trường Đại học Quy Nhơn đáng báo động về tình hình Thừa cân - Béo phì của cán bộ, giảng viên.

Ngoài ra, tỷ lệ Thừa cân - Béo phì ở cán bộ, giảng viên Trường Đại học Quy Nhơn cũng nằm trong dự đoán chung của thế giới đó là sự xuất hiện rất sớm tình trạng Thừa cân - Béo phì ở các nhóm tuổi trẻ và Nam giới chiếm tỷ lệ cao hơn Nữ giới. Trong 2 nhóm nghề nghiệp khác nhau thì tỷ lệ Thừa cân - Béo phì ở nhóm Cán bộ cao hơn nhóm Giảng viên (47,58% > 46,94%), tuy nhiên sai khác này không lớn.

Theo Tổ chức Y tế thế giới, Thừa cân - Béo phì là tình trạng tích lũy mỡ quá mức hoặc không bình thường tại một vùng cơ thể hay toàn thân đến mức ảnh hưởng tới sức khỏe. Nguyên nhân căn bản của Thừa cân - Béo phì là do tình trạng mất cân bằng về năng lượng giữa lượng calo đưa vào cơ thể và lượng calo được sử dụng. Các nhà dịch tễ học nhận định rằng xu hướng gia tăng tỉ lệ Thừa cân - Béo phì trong cộng đồng hiện nay chủ yếu là do gia tăng tiêu thụ các thực phẩm giàu năng lượng, có hàm lượng chất béo cao cùng với lối sống ít hoạt động thể lực, lười vận động. Đây cũng là thực trạng phổ biến hiện nay của giới trẻ và giới trung niên. Theo Cục Y tế dự phòng thì Thừa cân - Béo phì là yếu tố nguy cơ của nhiều bệnh không lây nhiễm như các bệnh tim mạch, bao gồm: tăng huyết áp, đột quỵ, xơ vữa và tắc mạch vành, nhồi máu cơ tim; nguy cơ của bệnh đái tháo đường tuýp 2 và một số bệnh ung thư như ung thư túi mật, ung thư vú, ung thư

đại tràng, ung thư tiền liệt tuyến và ung thư thận... [5]. Do vậy, việc quan tâm đến vấn đề cân nặng của cơ thể là việc làm hết sức cần thiết mà mỗi cá nhân chúng ta cần phải quan tâm và thực hiện.

5. Kết luận

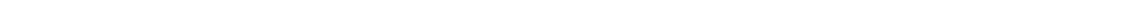
- Tỷ lệ Thừa cân - Béo phì của cán bộ, giảng viên Trường Đại học Quy Nhơn là 47,15%, đây là một tỷ lệ rất cao, cao hơn mức trung bình của toàn quốc và đáng báo động.

- Tỷ lệ Thừa cân - Béo phì tăng dần theo độ tuổi: Nhóm A (27,78%) < Nhóm B (49,26%) < Nhóm C (50,85%) < Nhóm D (58,33%).

- Nam giới có tỷ lệ Thừa cân - Béo phì cao hơn Nữ giới: 60,54% > 38,91%.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Susumu Hirabayashi, *The interplay between obesity and cancer: a fly view*, Dis Model Mech 9(9), 917–926, (2016).
2. Trevor W. Stone, Megan McPherson, L. Gail Darlington, *Obesity and Cancer: Existing and New Hypotheses for a Causal Connection*, EbioMedicine, 30, 14–28, (2016).
3. Viện Dinh dưỡng quốc gia, *Điều tra Thừa cân - béo phì và một số yếu tố liên quan ở người Việt Nam 25- 64 tuổi*, Đề tài Nghiên cứu khoa học cấp Bộ, thực hiện từ tháng 9/2005 đến 9/2006, Website: <http://viendinhduong.vn/vi/dinh-duong-nguoi-lon/ket-qua-dieu-tra-thua-can---beo-phi-va-mot-so-yeu-to-lien-quan-o-nguoi-viet-nam-25--64-tuoi.html>
4. Nguyễn Thị Lâm, *Thống nhất phương pháp kỹ thuật sử dụng trong đánh giá Thừa cân - Béo phì của các nhóm tuổi khác nhau*, Đặc san Dinh dưỡng và thực phẩm, Số 1, tr. 17-19, (2003).
5. Bộ Y tế, *Việt Nam tỷ lệ người trưởng thành bị Thừa cân - Béo phì chiếm khoảng 25% dân số*, Website: <http://moh.gov.vn/news/Pages/ChuongTrinhMucTieuQuocGiaYTE.aspx?ItemID=1740>
6. Nguyễn Minh Tuấn, Phạm Thị Hồng Vân, *Thực trạng Thừa cân - Béo phì ở người trưởng thành tại Thái Nguyên*, Tạp chí Dinh dưỡng và thực phẩm, Số 2, tr. 54-59, (2006).
7. Đoàn Thị Xuân Hồng, Phạm Văn Hoan, *Thực trạng Thừa cân - Béo phì và một số yếu tố liên quan ở người trưởng thành tại cộng đồng nông thôn Bắc Ninh, Bắc Giang và Quảng Ninh*, Tạp chí Dinh dưỡng và thực phẩm, Số 2, tr. 60-67, (2006).
8. Bộ Y tế, Viện Dinh dưỡng, *Chiến lược quốc gia về dinh dưỡng giai đoạn 2001-2010*, Nxb Y học, Hà Nội, (2001).



TÌNH TRẠNG THỊ LỰC CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC TỈNH BÌNH ĐỊNH GIAI ĐOẠN 2015 - 2016

NGUYỄN THỊ TƯỜNG LOAN

Khoa Giáo dục tiểu học & Mầm non, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Mục tiêu của bài báo nhằm góp phần đánh giá tình trạng thị lực của học sinh từ 6 đến 10 tuổi ở tỉnh Bình Định trong giai đoạn 2015 - 2016. Nghiên cứu được tiến hành trên 6.514 học sinh lứa tuổi tiểu học tại ba khu vực sinh thái: thành thị, nông thôn và miền núi. Kết quả nghiên cứu cho thấy, trẻ 6 tuổi có điểm thị lực trung bình là 9,66 điểm; 7 tuổi là 9,59 điểm; 8 tuổi là 9,46 điểm; 9 tuổi là 9,32 điểm và 10 tuổi là 8,95 điểm, trung bình mỗi năm giảm 0,18 điểm. Tỷ lệ trẻ bị giảm thị lực trung bình là 17%. Trong đó, học sinh ở thành thị có tỷ lệ giảm thị lực là 23,81%; học sinh vùng nông thôn là 15,83% và học sinh miền núi là 13,87%. Vậy thị lực của các em giảm dần từ 6 đến 10 tuổi, học sinh ở thành thị có tỷ lệ giảm thị lực cao nhất tiếp đến là học sinh vùng nông thôn và thấp nhất là học sinh miền núi.

Từ khóa: Học sinh Bình Định, học sinh tiểu học, tình trạng thị lực, thị lực học sinh.

ABSTRACT

The eyesight status of primary pupils in Binh Dinh province in the period of 2015 - 2016

The objective of the paper is to contribute to assessing the vision status of students from 6 to 10 years old in Binh Dinh province in the period of 2015 - 2016. The research is conducted on 6,514 primary school pupils in three ecological areas: urban, rural and mountainous area. The findings show that, 6-year-old children have an average visual score of 9.66 points; 7 years old with 9.59 points; 8 years old with 9.46 points; 9 years old with 9.32 points and 10 years old with 8.95 points. The average annual decrease is 0.18 points. The average visual decrease rate of children is 17%. In particular, urban pupils have a visual decrease rate of 23.81%; rural pupils with 15.83% and mountainous pupils with 13.87%. So their eyesight decreases gradually from 6 to 10 years old and urban pupils have the highest rate of visual decrease, followed by rural pupils and the lowest is mountainous pupils.

Keywords: Binh Dinh pupils, primary pupils, vision status, pupils' eyesight.

1. Đặt vấn đề

Tình trạng giảm thị lực đang ngày càng gia tăng ở học sinh. Theo công bố của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, năm 2002 tỷ lệ học sinh bị tật khúc xạ là 26,14%. Năm 2002, tại thành phố Hồ Chí Minh, trẻ em đầu cấp có tỷ lệ giảm thị lực do tật khúc xạ là 25,3% nhưng đến năm 2007 đã là 39,35% [2]. Theo điều tra của Bệnh viện Mắt Trung ương (2009), tỷ lệ trẻ bị bệnh và mức độ cận tăng lên đáng kể, ở tiểu học là 18%, trung học cơ sở là 25,5%; trung học phổ thông là

*Email: loantuong2000@gmail.com

Ngày nhận bài: 26/12/2018; Ngày nhận đăng: 02/4/2019

49,7%. Năm 2016, Nguyễn Đức Nhâm nghiên cứu trên 1.417 học sinh từ 6 - 10 tuổi ở Hải Phòng cho thấy, tỷ lệ học sinh 6 tuổi bị giảm thị lực là 8,55% nhưng đến 10 tuổi số em thị lực giảm đã là 52,36%, đặc biệt thị lực giảm nhanh nhất ở lứa tuổi từ 9 lên 10 [8]... và ngày càng có nhiều nghiên cứu về tình hình thị lực của trẻ em trên cả nước và thế giới [1], [7], [8], [9].

Các nghiên cứu cho thấy, thị lực ở trẻ giảm do tác động của nhiều yếu tố. Ở thành phố, không gian sống hẹp, tầm nhìn hạn chế, sức ép học tập cao, các hình thức giải trí như vô tuyến, vi tính, trò chơi điện tử ngày càng nhiều. Trẻ nhỏ thường ham chơi, chưa có ý thức giữ gìn, vệ sinh mắt nên dễ sa đà vào các hoạt động vô bổ như chơi game trên máy tính, điện thoại, Ipad... đã làm tăng gánh nặng về thị giác [5]. Vì vậy, chúng tôi tiến hành nghiên cứu này với mục tiêu: Đánh giá tình hình thị lực của trẻ em từ 6 đến 10 tuổi tại các khu vực sinh thái thành thị, nông thôn và miền núi của tỉnh Bình Định, qua đó góp phần đánh giá tình hình sức khỏe của trẻ em lứa tuổi tiểu học tỉnh Bình Định nói riêng và cả nước nói chung.

2. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

2.1. Đối tượng và thời gian nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của chúng tôi gồm 6.514 học sinh từ 6 - 10 tuổi thuộc ba vùng sinh thái khác nhau của tỉnh Bình Định là thành thị (2.335 em), nông thôn (2.139 em) và miền núi (2.040 em).

Thời gian nghiên cứu từ tháng 9/2015 đến tháng 12/2016.

2.2. Phương pháp chọn mẫu và cỡ mẫu

Cỡ mẫu điều tra được chọn ngẫu nhiên và mẫu cỡ lớn được áp dụng trong các điều tra cơ bản của y sinh học, cỡ mẫu và chọn mẫu được tính theo công thức và các bước sau [6]:

- Bước 1: Cỡ mẫu được tính theo công thức:

$$n_1 = Z_{1-\alpha/2}^2 \frac{p(1-p)}{d^2} DE$$

Trong đó: n_1 là cỡ mẫu nghiên cứu nhỏ nhất cần đạt được cho mỗi khối lớp; p là tỷ lệ học sinh giảm thị lực, chọn $p = 12,7$ [1], [8]; d là sai số tuyệt đối, chọn $d = 0,05$; $Z_{1-\alpha/2}$ là hệ số tin cậy ứng với 95% độ tin cậy = 1,96; DE là hệ số ảnh hưởng thiết kế mẫu = 2; Thay vào công thức ta có: $n_1 = 341$.

- Bước 2: Có 5 khối lớp và 3 khu vực nghiên cứu nên cỡ mẫu nghiên cứu cần là $n_2 = n_1 \times 5 \times 3 = 5.115$.

- Bước 3: Dự kiến bỏ cuộc 10% nên cỡ mẫu cuối cùng cần thu thập là $n = 5.115 + (5.115 \times 10)/100 = 5.627$ học sinh. Tuy nhiên, cỡ mẫu đã điều tra đạt yêu cầu là 6.514 (> 5.627) học sinh trong đó khu vực thành thị có 2.335 học sinh, khu vực nông thôn có 2.139 học sinh và khu vực miền núi có 2.040 học sinh nên đảm bảo độ tin cậy.

Phương pháp chọn mẫu: Chọn mẫu qua các giai đoạn

- Giai đoạn 1: Chọn mẫu phân tầng với 3 tầng bằng kỹ thuật chọn mẫu ngẫu nhiên đơn

Lập danh sách các thành phố, thị xã và các huyện trong tỉnh theo ba khu vực sinh thái: Miền núi (An Lão, Hoài Ân, Tây Sơn, Vân Canh và Vĩnh Thạnh), nông thôn (Hoài Nhơn, Phù Mỹ,

Phù Cát và Tuy Phước) và thành thị (thành phố Quy Nhơn và thị xã An Nhơn). Chọn ngẫu nhiên phân tầng các đơn vị đại diện cho khu vực miền núi (An Lão, Vân Canh), nông thôn (Phù Cát, Tuy Phước), thành thị (thành phố Quy Nhơn).

- Giai đoạn 2: Chọn mẫu chùm

Xây dựng khung mẫu với các đơn vị mẫu là các trường tiểu học (chùm) ở các huyện, thành phố được chọn; Liệt kê tổng số học sinh tiểu học của mỗi trường theo mỗi khối lớp; Số chùm được chọn của mỗi tầng = số học sinh/341; Sử dụng mẫu ngẫu nhiên đơn để chọn các chùm vào mẫu. Thành phố Quy Nhơn chọn 4/25 trường tiểu học. Huyện Tuy Phước và Phù Cát chọn 6/61 trường tiểu học. Huyện Vân Canh và An Lão chọn 8/20 trường tiểu học.

- Giai đoạn 3: Chọn học sinh vào mẫu

Chọn học sinh tiểu học đủ các tiêu chuẩn trong các chùm đưa vào mẫu nghiên cứu và là đơn vị quan sát.

Xử lý số liệu theo 2 bước là sàng lọc các số liệu hợp lý sau đó xử lý trên máy vi tính bằng phần mềm Epi Data 3.1 và được chuyển sang phần mềm Stata 10.0 để phân tích.

Phương pháp thu thập số liệu:

Thị lực được xác định bằng bảng LANDOLT với vòng hở chữ C, trẻ chỉ hướng của khe hở.

Quy trình đo như sau:

- Treo bảng thị lực trong phòng được chiếu sáng đồng đều, hướng chiếu sáng thuận lợi theo hướng nhìn và ngang tầm mắt của học sinh.

- Người được đo đứng cách bảng thị lực 5 m. Đo mắt phải trước, mắt trái sau. Người đo dùng que (que có đầu nhỏ, dài khoảng 60 cm) chỉ phía dưới chữ, cách chữ độ 2 mm. Ghi thị lực tương ứng với hàng chữ nhỏ nhất mà học sinh còn đọc được (ít nhất nhận biết 2/3 chữ trong một hàng). Nếu chỉ thấy hàng trên cùng tương ứng với $D = 50,0$ thị lực sẽ là 5/50, quy ra hệ thập phân là 1/10. Qua đây có thể xác định được tình trạng giảm thị lực của mắt [2].

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

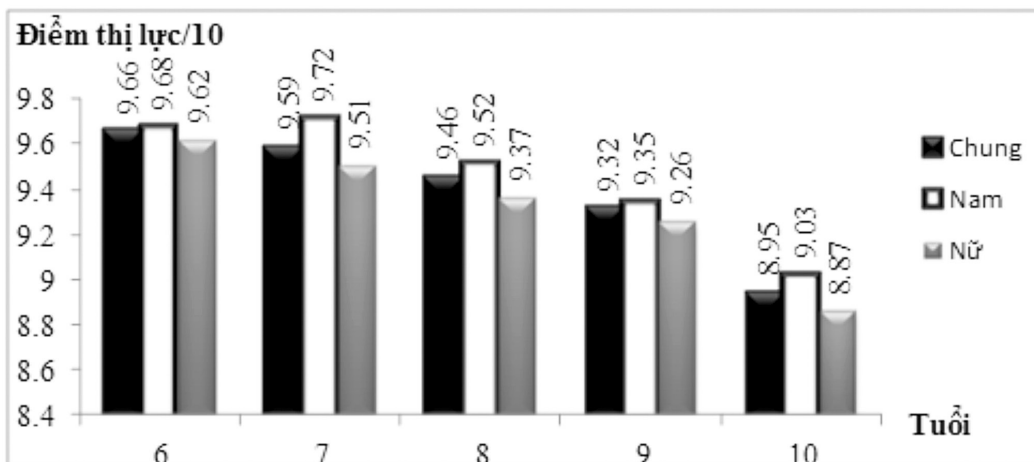
3.1. Điểm thị lực của học sinh theo tuổi và giới tính

Kết quả nghiên cứu thị lực của 6.514 học sinh tiểu học Bình Định được trình bày ở bảng 3.1.

Bảng 3.1. Điểm thi lực của học sinh tiểu học theo tuổi và giới tính

Tuổi	Điểm thi lực (điểm/10)												P (2-3)	
	Chung (1) n= 6514				Nam (2) n = 3298				Nữ (3) n = 3216					
	n	\bar{X}	SD	Mức tăng hàng năm	n	\bar{X}	SD	Mức tăng hàng năm	n	\bar{X}	SD	Mức tăng hàng năm		
6	1.305	9,66	1,29	-	655	9,68	1,17	-	650	9,62	1,39	-	> 0,05	
7	1.303	9,59	1,40	-0,07	695	9,72	1,17	0,04	608	9,51	1,47	-0,11	> 0,05	
8	1.279	9,46	1,49	-0,13	635	9,52	1,46	-0,20	644	9,37	1,69	-0,14	> 0,05	
9	1.275	9,32	1,69	-0,14	647	9,35	1,65	-0,17	628	9,26	1,73	-0,11	> 0,05	
10	1.352	8,95	1,93	-0,37	666	9,03	1,93	-0,32	686	8,87	1,93	-0,39	> 0,05	
Tăng trung bình/năm				-0,18					-0,16					

Qua kết quả bảng 3.1 cho thấy, thi lực của học sinh giảm dần từ 6 đến 10 tuổi. Lúc 6 tuổi có điểm thi lực trung bình là 9,66 điểm nhưng đến 10 tuổi chỉ còn 8,95 điểm, trung bình mỗi năm giảm 0,18 điểm, trong đó nam có thi lực giảm ít hơn nữ (nam giảm 0,16 điểm/năm; nữ giảm 0,19 điểm/năm). Cùng một độ tuổi, nam học sinh có điểm thi lực cao hơn nữ, nhưng sự khác nhau này không có ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$). Có thể thấy rõ qua hình 3.1.



Hình 3.1. Điểm thi lực của học sinh tiểu học theo tuổi và giới tính

3.2. Tỷ lệ học sinh tiểu học tỉnh Bình Định bị giảm thi lực

Các mức giảm thi lực của 6.514 học sinh lứa tuổi tiểu học của tỉnh Bình Định thể hiện ở bảng 3.2.

Bảng 3.2. Tỷ lệ giảm thị lực của học sinh tiểu học Bình Định

Thị lực/10	Mắt phải		Mắt trái		p
	SL	%	SL	%	
1	0	0,00	0	0,00	
2	74	1,14	83	1,27	> 0,05
3	48	0,74	46	0,71	> 0,05
4	99	1,52	103	1,58	> 0,05
5	193	2,96	202	3,10	> 0,05
6	92	1,41	71	1,09	> 0,05
7	142	2,18	130	2,00	> 0,05
8	204	3,13	229	3,52	> 0,05
9	245	3,76	254	3,90	> 0,05
10	5417	83,16	5396	82,84	> 0,05

Kết quả nghiên cứu cho thấy, điểm thị lực của mắt phải và mắt trái ở học sinh dao động từ 2/10 đến 10/10. Tỷ lệ trẻ bị giảm thị lực (< 10/10) ở mắt trái trung bình là 17,16%; cao hơn mắt phải (16,84%) với $p > 0,05$. Mặt khác, tình trạng thị lực của học sinh ở các khu vực sinh thái khác nhau cũng khác nhau.

3.3. Điểm thị lực của học sinh tiểu học Bình Định theo độ tuổi và khu vực nghiên cứu

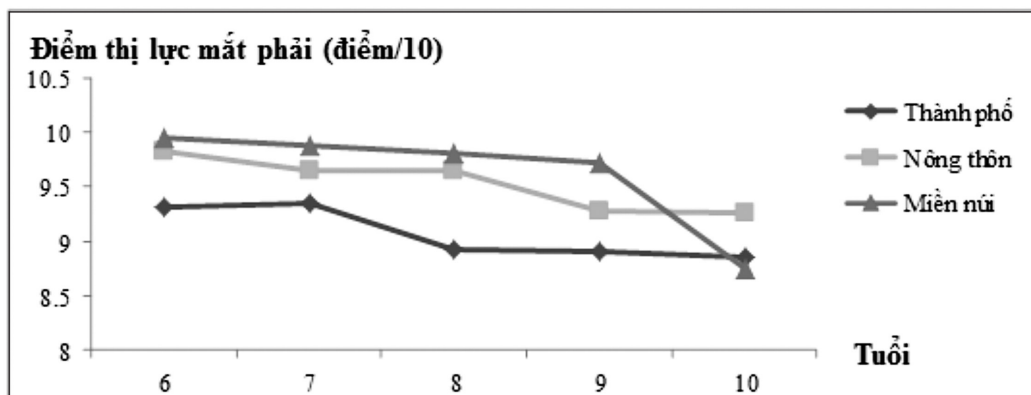
3.3.1. Điểm thị lực mắt phải của học sinh tiểu học Bình Định

Thị lực mắt phải của học sinh tiểu học Bình Định được trình bày trong bảng và hình 3.3.

Kết quả bảng 3.3 cho thấy điểm thị lực mắt phải của học sinh 6 - 10 tuổi của tỉnh Bình Định giảm dần. Ở các độ tuổi 6, 7, 8, 9 học sinh miền núi có điểm thị lực cao nhất, sau đó đến học sinh nông thôn và thấp nhất là học sinh thành thị. Ở độ tuổi 10 tuổi thì học sinh nông thôn có điểm thị lực cao nhất, sau đó đến học sinh thành thị và thấp nhất là học sinh miền núi, sự khác nhau này có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$).

Bảng 3.3. Điểm thị lực trung bình (điểm/10) của mắt phải

Giới tính	Tuổi	Điểm thị lực trung bình (điểm/10) của mắt phải								
		Thành thị (1) n = 2335		Nông thôn (2) n = 2139		Miền núi (3) n = 2040		P (1-2)	P (1-3)	P (2-3)
		\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
Nam	6	9,31	1,56	9,92	0,67	9,93	1,05	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	7	9,68	1,19	9,68	1,19	9,86	1,06	> 0,05	> 0,05	> 0,05
	8	8,85	2,11	9,72	1,21	9,99	1,04	< 0,05	< 0,05	< 0,05
	9	8,93	1,87	9,24	2,04	9,78	1,13	> 0,05	< 0,05	< 0,05
	10	8,80	2,29	9,35	1,80	8,94	2,13	< 0,05	> 0,05	> 0,05
Nữ	6	9,31	1,48	9,69	1,48	9,96	1,24	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	7	9,05	1,96	9,68	1,19	9,89	1,08	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	8	8,99	2,01	9,53	1,43	9,61	1,13	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	9	8,89	2,06	9,32	1,91	9,66	1,14	> 0,05	< 0,05	< 0,05
	10	8,90	2,17	9,15	2,27	8,56	1,19	> 0,05	< 0,05	< 0,05
Chung	6	9,31	1,52	9,82	1,10	9,94	1,14	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	7	9,34	1,68	9,64	1,37	9,87	1,06	< 0,01	< 0,05	< 0,05
	8	8,93	2,06	9,64	1,31	9,80	1,08	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	9	8,91	1,97	9,28	1,98	9,72	1,13	< 0,05	< 0,05	< 0,05
	10	8,85	2,23	9,26	2,03	8,75	1,67	< 0,05	> 0,05	< 0,05



Hình 3.2. Điểm thị lực trung bình (điểm/10) của mắt phải

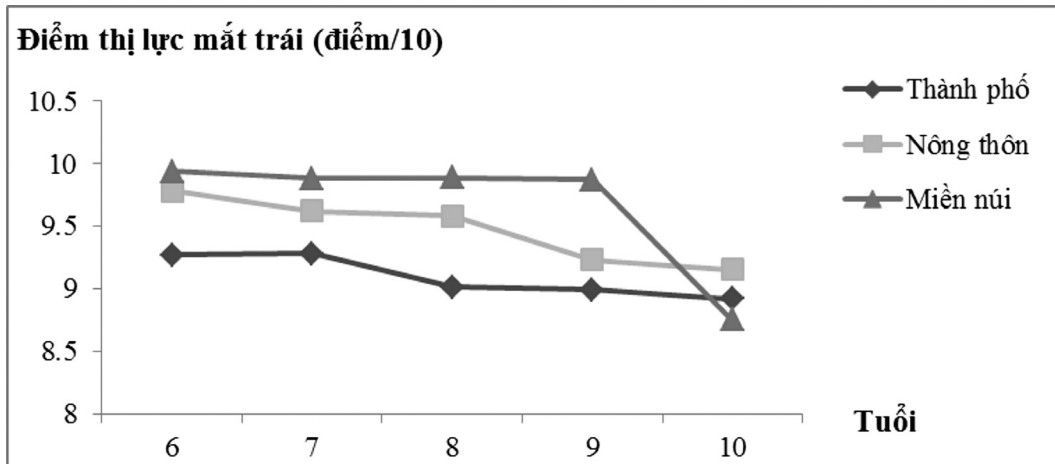
3.3.2. Điểm thị lực mắt trái của học sinh tiểu học Bình Định

Thị lực mắt trái của học sinh tiểu học Bình Định được trình bày trong bảng 3.4 và hình 3.3.

Kết quả bảng 3.4 cho thấy ở cả ba khu vực nghiên cứu, thị lực mắt trái của trẻ giảm dần. Học sinh thành thị có điểm thị lực thấp nhất, sau đó đến học sinh nông thôn và cuối cùng là học sinh miền núi. Sự sai khác này hầu hết có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$). Điều này cho thấy môi trường sống có tác động nhất định đến tình trạng thị lực ở học sinh. Khả năng thị lực của học sinh ba khu vực được thể hiện qua hình 3.3.

Bảng 3.4. Điểm thị lực trung bình (điểm/10) của mắt trái

Giới tính	Tuổi	Điểm thị lực trung bình (điểm/10) của mắt trái								
		Thành phố (1) n = 2335		Nông thôn (2) n = 2139		Miền núi (3) n = 2040		P (1-2)	P (1-3)	P (2-3)
		\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
Nam	6	9,23	1,72	9,86	0,94	9,93	1,05	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	7	9,68	1,19	9,60	1,28	9,88	1,06	> 0,05	> 0,05	< 0,05
	8	8,91	2,02	9,66	1,33	9,99	1,04	< 0,05	< 0,05	< 0,05
	9	9,06	1,78	9,30	1,91	9,78	1,13	> 0,05	< 0,05	< 0,05
	10	8,94	2,11	9,21	2,08	8,95	1,12	> 0,05	> 0,05	> 0,05
Nữ	6	9,30	1,50	9,66	1,57	9,96	1,04	< 0,05	< 0,05	< 0,05
	7	8,95	2,04	9,63	1,48	9,89	1,08	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	8	9,08	1,85	9,49	1,50	9,61	2,13	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	9	8,91	2,02	9,15	2,09	9,66	1,14	> 0,05	< 0,05	< 0,05
	10	8,90	2,12	9,08	2,41	8,56	1,19	> 0,05	< 0,05	< 0,05
Chung	6	9,27	1,61	9,78	1,25	9,94	1,04	< 0,05	< 0,05	> 0,05
	7	9,28	1,74	9,62	1,37	9,88	1,07	< 0,05	< 0,05	< 0,05
	8	9,01	1,93	9,58	1,40	9,89	1,09	< 0,05	< 0,05	< 0,05
	9	8,99	1,90	9,23	1,99	9,87	1,13	> 0,05	< 0,05	< 0,05
	10	8,92	2,11	9,15	2,23	8,75	1,15	> 0,05	> 0,05	< 0,05



Hình 3.3. Điểm thị lực trung bình (điểm/10) của mắt trái

Vậy trong ba khu vực sinh thái, học sinh thành thị có điểm thị lực thấp nhất, sau đó đến học sinh vùng nông thôn và cuối cùng là học sinh miền núi ($p < 0,05$). Điều này có thể do ảnh hưởng của nhiều yếu tố như: Sự phát triển của công nghệ thông tin, cuộc sống hiện đại với nhiều phương tiện máy móc nhưng ít sân chơi, cha mẹ bận rộn hơn... vì vậy, trẻ em thành thị sa đà với các phương tiện như máy tính, tivi, điện thoại... nên đã ảnh hưởng nhiều đến thị lực. Tuy nhiên, trẻ 10 tuổi ở miền núi lại có thị lực giảm mạnh ($p < 0,05$), điều này có thể do ở vùng miền núi tiếp cận với các phương tiện hiện đại (máy tính, tivi, điện thoại...) chậm hơn, nhưng khi được tiếp xúc, các em cũng bị cuốn hút nên đã ảnh hưởng đến thị giác nhiều.

Để đánh giá tình hình giảm thị lực của học sinh ba khu vực, chúng tôi đã thống kê tỷ lệ trẻ giảm thị lực.

3.4. Tỷ lệ giảm thị lực của học sinh tiểu học Bình Định theo khu vực nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu tỷ lệ giảm thị lực của 6.514 học sinh ở ba khu vực thành thị, nông thôn và miền núi của tỉnh Bình Định được thể hiện qua bảng 3.5.

Bảng 3.5. Tỷ lệ giảm thị lực của học sinh tiểu học theo khu vực nghiên cứu

Thị lực		Thành thị		Nông thôn		Miền núi		Tổng		p
		SL	%	SL	%	SL	%			
Mắt phải	10/10	1,776	76,06	1,817	84,95	1,824	89,41	5,417	83,16	< 0,05
	< 10/10	559	23,94	322	15,05	216	10,59	1,097	16,84	< 0,05
Mắt trái	10/10	1,782	76,32	1,784	83,40	1,830	82,84	5,396	82,84	< 0,05
	< 10/10	553	23,68	355	16,60	210	17,16	1,118	17,16	< 0,05

Tỷ lệ học sinh giảm thị lực mắt phải cao nhất ở thành thị (23,94%), sau đó đến nông thôn (15,05%) và thấp nhất là miền núi (10,59%) ($p < 0,05$).

Tỷ lệ học sinh giảm thị lực mắt trái cao nhất ở thành thị (23,68%), sau đó đến miền núi (17,16%) và thấp nhất là nông thôn (16,60%) ($p < 0,05$).

Vậy học sinh lứa tuổi tiểu học ở tỉnh Bình Định có tỷ lệ giảm thị lực cả hai mắt trung bình là 17%. Trong đó, học sinh ở thành thị chiếm tỷ lệ trung bình cao nhất là 23,81%; tiếp đến là học sinh vùng nông thôn (chiếm 15,83%) và thấp nhất là học sinh miền núi (chiếm 13,87%)

Qua các nghiên cứu trên cho thấy, yếu tố môi trường sống và độ tuổi đã ảnh hưởng rõ nét đến thị lực trẻ. Học sinh tiểu học Bình Định trong nghiên cứu của chúng tôi có điểm thị lực giảm dần từ 6 đến 10 tuổi. Trong ba khu vực, học sinh thành thị có tỷ lệ giảm thị lực cao hơn học sinh nông thôn, học sinh miền núi tỷ lệ giảm thị lực thấp nhất, điều này phù hợp với kết quả nghiên cứu của nhiều tác giả [1], [7], [8].

Tình hình giảm thị lực ở trẻ em lứa tuổi học đường đang ngày càng gia tăng ở nước ta, trong khu vực và trên toàn thế giới. Châu Á có tỷ lệ trẻ cận thị cao nhất thế giới. Theo nghiên cứu ở Đài Loan, từ năm 1983 đến 2004 cho thấy, tỷ lệ trẻ 6 - 7 tuổi cận thị đã tăng từ 5,8% lên 21%; ở Hồng Kông là 12%. Ở Singapore, với nghiên cứu của Saw S. (2002) trên trẻ 6 - 7 tuổi đã phát hiện 29% cận thị. Năm 2010, qua nghiên cứu của Yingyong P. ở Thái Lan có 12,7% trẻ 6 - 12 tuổi bị cận thị. Ở Malaysia, khi nghiên cứu trên 4.634 trẻ từ 7 - 9 tuổi, Goh P. đã phát hiện có 9,8% trẻ bị cận thị [3], [9].

Ở nước ta, tình hình cận thị học đường ngày càng gia tăng. Trịnh Công Huân và cs (2006) nghiên cứu tại Hà Nội, Hà Tây, Phú Thọ cho thấy, tỷ lệ cận thị ở thành thị là 31,85%; thị xã 14%; nông thôn là 8,53% và tăng dần theo cấp học. Cấp tiểu học là 7,26%, cấp trung học cơ sở là 18,9% và trung học phổ thông là 29,6% [4].

Năm 2009, tỷ lệ học sinh Hà Nội bị cận thị chiếm khoảng 37% [4]. Tại Hải Phòng là 36% nhưng đến 2010, học sinh ở nội thành và ngoại thành Hải Phòng lúc trẻ 6 tuổi có tỷ lệ giảm thị lực lần lượt là 12,7% và 7,69%; trẻ 7 tuổi tỷ lệ này là 19,46% và 6,19%; trẻ 8 tuổi là 26,36% và 2,7%; trẻ 9 tuổi là 28,32% và 5,75%; trẻ 10 tuổi là 23,62% và 5,19%. Tỷ lệ chung trẻ ở nội thành có thị lực giảm là 16,42%, cao hơn ngoại thành (6,13%) [7], [8]. Trong 10 năm gần đây (từ năm 1998 - 2009), tỷ lệ học sinh bị tật khúc xạ ở các bậc học tăng gấp đôi, đặc biệt ở các trường chuyên, lớp chọn tỷ lệ học sinh bị cận thị xấp xỉ 60% [5]. Ngoài ra, học sinh có bố mẹ cận thị bị cận thị cao gấp 2,33 lần so với học sinh có bố mẹ không cận thị [1].

Thực nghiệm đã chứng minh với điều kiện chiếu sáng nhỏ hơn 100 Lux thì học sinh có tỷ lệ giảm thị lực cao gấp 2,97 lần khi điều kiện chiếu sáng cao hơn 100 Lux. Ngôi học sai tư thế (cúi thấp, nhìn gần...) cũng ảnh hưởng đến thị lực. Nhiều nghiên cứu cho thấy, tỷ lệ trẻ bị giảm thị lực tăng theo số năm học và có mối tương quan thuận với thời gian tự học. Trẻ càng lớn hoạt động thị lực tăng do áp lực của việc học tập, đọc và sử dụng các phương tiện nhìn gần nên tỷ lệ giảm thị lực tăng nhanh [4]. Vậy, trẻ bị giảm thị lực ngày càng gia tăng ở mọi miền, mọi quốc gia, châu lục trên thế giới. Do đó, việc tuyên truyền, giáo dục ý thức giữ gìn mắt, đặc biệt là ở trẻ em cần quan tâm nhiều hơn vì đây là lứa tuổi mà mắt đang trong giai đoạn phát triển và hoàn thiện.

4. Kết luận

Từ kết quả nghiên cứu trên, chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

- Thị lực của học sinh lứa tuổi tiểu học tại Bình Định giảm dần từ 6 đến 10 tuổi. Lúc 6 tuổi có điểm thị lực trung bình là 9,66 điểm; 7 tuổi là 9,59 điểm; 8 tuổi là 9,46 điểm; 9 tuổi là 9,32 điểm nhưng đến 10 tuổi chỉ còn 8,95 điểm. Trung bình mỗi năm điểm thị lực của học sinh giảm 0,18 điểm, trong đó nam có tốc độ giảm ít hơn nữ.

- Tỷ lệ giảm thị lực của học sinh lứa tuổi tiểu học ở tỉnh Bình Định trung bình là 17%. Trong đó, học sinh ở thành thị có tỷ lệ giảm thị lực cao nhất là 23,81%; tiếp đến là học sinh vùng nông thôn, chiếm 15,83% và thấp nhất là học sinh miền núi, chiếm 13,87%.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Quang Bình, *Thực trạng tật khúc xạ của học sinh một số trường tiểu học và trung học cơ sở Cần Thơ năm học 2013 - 2014*, Tạp chí Y học Việt Nam tháng 5 số 1 năm 2016, tr. 187 - 191, (2016).
2. Bộ Y tế, *Y tế trường học - Sách dùng cho cán bộ y tế trường học*, NXB Y học, Hà Nội, (2012).
3. Bộ Y tế, *Báo cáo chung tổng quan ngành y tế Việt Nam năm 2014*, Nhà xuất bản Y học, Hà Nội, (2015).
4. Lê Thị Thanh Hương và cs, *Kiến thức phòng chống bệnh cận thị học đường của học sinh tiểu học quận Thanh Xuân*, Hà Nội năm học 2010 - 2011 và 2011 - 2012, Tạp chí Y học dự phòng, Tập XXIV, số 7 (156), tr. 231 - 234, (2014).
5. Trần Quế Kham, Trần Văn Dân, *Bảo vệ sức khỏe học đường (sách chuyên khảo)*, NXB Y học Hà Nội, (2014).
6. Nguyễn Trương Nam, *Phương pháp xác định cỡ mẫu*, Viện nghiên cứu Y - Xã hội học, (2014).
7. Đặng Anh Ngọc và cs, *Thực trạng cận thị, mối liên quan giữa cận thị và điều kiện chiếu sáng tự nhiên ở học sinh tiểu học, trung học cơ sở Hải Phòng*, Tạp chí Y học thực hành số 2 (705), tr. 111 - 113, (2010).
8. Nguyễn Đức Nhân, *Thực trạng thị lực của học sinh trường tiểu học Lê Hồng Phong Hải Phòng lứa tuổi 6 - 10*, Tạp chí Y học Việt Nam, tháng 3 - số 1 - 2016, tr. 68 - 74, (2016).
9. Shah R.L., Huang Y., Guggenheim J.A., Williams C., *Time outdoors at specific ages during early childhood and the risk of incident myopia*, Invest Ophthalmol Vis Sci. 2017 Feb 1;58(2):1158 - 1166. doi: 10.1167/iovs.16 - 20894 [PubMed], (2017).

DAY HỌC PHÂN HÓA VÀ ÁP DỤNG TRONG DAY HỌC MÔN NGÔN NGỮ LẬP TRÌNH CHO SINH VIÊN KHOA CÔNG NGHỆ THÔNG TIN - TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

NGUYỄN THỊ ANH THỊ*

*Khoa Công nghệ thông tin, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Day học phân hóa hướng tới yếu tố tiếp cận đối tượng và có tính vừa sức. Nhiệm vụ giảng viên đặt ra là phù hợp và có tính khả thi đối với các đối tượng sinh viên. Bài báo này trình bày một số vấn đề trong dạy học phân hóa, xây dựng quy trình dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa và áp dụng trong tiết dạy về môn Ngôn ngữ lập trình theo quan điểm phân hóa cho sinh viên thuộc ngành Sư phạm Tin học. Kết quả đánh giá chất lượng tiết học dựa trên một số tiêu chí, bước đầu cho thấy được tính hiệu quả của phương pháp và quy trình dạy học phân hóa.

Từ khóa: Dạy học phân hóa, quy trình dạy học phân hóa, phân hóa nội tại, ngôn ngữ lập trình.

ABSTRACT

Differentiated teaching and its application in teaching programming language to students of the Faculty of Information Technology - Quy Nhơn University

This study is about the object-oriented and suitable differentiated teaching. The task assigned by the teacher is feasible and appropriate for the students. This paper presents some differentiated teaching issues, builds the teaching procedures from the perspective of differentiated teaching and applies them to the lesson on programming language for students in Informatics Pedagogy. Quality assessment results are based on certain criteria, showing the effectiveness of the methods and procedures of teaching differentiation.

Keywords: Differentiated teaching, differentiated teaching procedure, internal differentiation, programming language.

1. Đặt vấn đề

Day học phân hóa (DHPH) đã được nghiên cứu và vận dụng ở rất nhiều nước trên thế giới, đặc biệt là ở Mỹ. Năm 1974, Carol Ann Tomlinson (Đại học Virginia - Mỹ) đã đưa ra quan niệm về “lớp học phân hóa” (the difference classroom). Phương pháp này đã được nhiều trường đại học ở Mỹ cùng triển khai có hiệu quả. Nhiều nhà giáo dục học đã tập trung nghiên cứu hiệu quả của phương pháp DHPH đối với thành tích học tập của học sinh. Chẳng hạn như Tieso (2001) nghiên cứu về hiệu quả hoạt động dạy và học môn Toán; Hoặc nhóm tác giả Baumgartner, Lipowski và Rush (2003) nhận thấy sự tiến bộ rõ rệt trong kỹ năng đọc khi sử dụng phương pháp DHPH. Hoặc một số nghiên cứu của các tác giả Fahey (2000), Fisher, Frey & William (2003),

*Email: nguyenthianhthi@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 10/12/2018; Ngày nhận đăng: 10/01/2019

Lewis & Batts (2005) cho thấy hiệu quả tích cực của DHPH trên thành tích học tập của học sinh tiểu học và trung học, Rita Dunn và Kenneth Dunn (1978) đã cho xuất bản cuốn sách: “Dạy học thông qua phong cách học tập của học sinh” và cùng các đồng nghiệp triển khai DHPH ở trường đại học...

Cho đến nay, quan điểm DHPH đã lan rộng ra nhiều nước trên thế giới. Tại Việt Nam, phương pháp DHPH cũng đã được các nhà giáo dục quan tâm và vận dụng vào trong quá trình dạy học. Trong dạy học môn Toán, một số tác giả Lê Nam Thanh (2007), Trương Thị Thanh Nga (2011), Vũ Hữu Hùng (2013), Đỗ Trí Dũng (2010), Nguyễn Anh Tuấn (2014),... đã vận dụng phương pháp DHPH và thu được kết quả tích cực từ phương pháp này. Cũng có những nghiên cứu của các tác giả ứng dụng trong các môn học khác như Hóa học, Vật lý, Địa lý,... Đối với môn Tin học ở trường phổ thông, tác giả Dương Thị Châu Trân (2015) cũng đã nghiên cứu DHPH và vận dụng vào việc dạy học các chiến lược thiết kế thuật toán cho học sinh giỏi phổ thông. Hiện nay, trong việc giảng dạy các môn học thuộc ngành Công nghệ thông tin ở trường Đại học, phương pháp DHPH chưa được áp dụng nhiều.

Với mục tiêu giáo dục phải toàn diện, nội dung giáo dục phải thiết thực phù hợp với từng loại đối tượng, cấu trúc phải mềm dẻo, linh hoạt phù hợp với yêu cầu và điều kiện của người học thì dạy học phân hóa được xem là một trong những quan điểm dạy học thích hợp với định hướng đổi mới hiện nay. Dạy học phân hóa hướng đến xây dựng môi trường học tập mới, trong đó tùy theo năng lực và đặc điểm cá nhân, người học có được các cơ hội lựa chọn để phát triển.

Do đó, tiếp cận và vận dụng phương pháp dạy học phân hóa vào việc dạy - học cho sinh viên ngành Công nghệ thông tin (CNTT) là rất phù hợp, kể cả trong việc dạy kỹ năng lập trình, tư duy logic và thuật toán,... Điều này giúp đạt được mục tiêu đào tạo nguồn nhân lực ngành CNTT - đó là kích thích được tư duy sáng tạo, tư duy logic, tạo ra sự đam mê, tích cực rèn luyện kỹ năng lập trình của từng đối tượng sinh viên (SV).

Trường Đại học Quy Nhơn là trường ở địa phương thuộc khu vực miền Trung và Tây Nguyên, có đào tạo kỹ sư ngành Công nghệ thông tin và cử nhân Sư phạm Tin. Với thực tế tuyển sinh SV vào học Khoa Công nghệ thông tin thường với mặt bằng điểm đầu vào tuyển sinh ở mức điểm sàn chung, sinh viên từ nhiều vùng miền và điều kiện hoàn cảnh khác nhau. Do vậy, việc truyền nhận kiến thức cho SV rất khó bởi xuất phát từ phong cách học tập khác nhau của SV, nhận thức của SV khác nhau và từ quan điểm dạy học khác nhau của GV. Từ đó, vấn đề đặt ra là giảng viên phải làm thế nào để truyền đạt kiến thức các môn học đến SV được hiệu quả nhất cho từng SV, giúp rèn luyện kỹ năng lập trình, tư duy thuật toán cho từng SV cụ thể. Hơn nữa, Trường Đại học Quy Nhơn cũng là nơi nghiên cứu và giảng dạy môn Phương pháp dạy học cho SV nên việc nghiên cứu và ứng dụng phương pháp dạy học thích hợp là điều hết sức cần thiết, đặc biệt là cho SV ngành Sư phạm Tin học.

Phần tiếp theo của bài báo là trình bày một số vấn đề về quan điểm dạy học phân hóa như quan niệm, đặc điểm về dạy học phân hóa, phương thức phân hóa và những yêu cầu để tổ chức dạy học phân hóa. Trong phần 3 của bài báo sẽ đưa ra quy trình dạy học phân hóa nội tại dựa trên

những nguyên tắc dạy học. Việc minh họa, phân tích cách áp dụng quy trình dạy học phân hóa vào tiết dạy môn ngôn ngữ lập trình sẽ được trình bày trong phần 4 của bài báo và cuối cùng là phần kết luận.

2. Một số vấn đề về quan điểm dạy học phân hóa

2.1. Quan niệm về dạy học phân hóa

Quan niệm về phân hóa trong dạy học là cách tổ chức dạy học linh hoạt nhằm điều chỉnh hoạt động dạy và học, tạo điều kiện để người học được thể hiện bản thân mình, đảm bảo mọi người học đều nhận được điều họ cần để tiếp tục phát triển, đảm bảo rằng tiềm năng của người học được khai thác, giúp người học đạt được kết quả cao nhất.

Theo chuyên gia nghiên cứu về DHPH Tomlinson [7] xác định DHPH là một quá trình đảm bảo người học học gì, học như thế nào và người học thể hiện những gì họ học được phù hợp với mức độ sẵn có, sự quan tâm và hình thức học tập phù hợp.

Tác giả Tôn Thân [5] cho rằng “DHPH là một quan điểm dạy học đòi hỏi phải tổ chức, tiến hành các hoạt động dạy học dựa trên những khác biệt của người học về năng lực, sở thích, nhu cầu, các điều kiện học tập nhằm tạo ra những kết quả học tập tốt nhất và sự phát triển tốt nhất cho từng người học, đảm bảo công bằng trong giáo dục, tức là quyền bình đẳng về cơ hội học tập cho người học”.

2.2. Đặc điểm của DHPH và lớp học phân hóa

Đặc điểm cơ bản của dạy học theo quan điểm DHPH là phát hiện và bồi đắp lỗ hổng kiến thức, tạo động lực thúc đẩy học tập. Dạy học theo quan điểm DHPH là con đường ngắn nhất để đạt được mục đích của dạy học đồng loạt.

Theo Tomlinson [6], lớp học phân hóa là lớp học chú ý đến nhu cầu của từng người học, tạo điều kiện cho mỗi cá nhân có thể học tập một cách sâu sắc, những người học khác nhau sẽ có phương pháp học tập khác nhau và có 4 đặc điểm điển hình của dạy học trong một lớp học phân hóa hiệu quả:

- *Dạy học các khái niệm cốt lõi và nguyên tắc cơ bản*

Tất cả người học có cơ hội để khám phá và áp dụng các khái niệm chủ chốt của bài học đang được nghiên cứu. Tất cả người học hiểu được các nguyên tắc cơ bản cần cho việc nghiên cứu bài học. Do vậy, việc dạy học cho phép người học phải suy nghĩ để hiểu và sử dụng những kế hoạch hành động một cách chắc chắn, đồng thời khuyến khích người học mở rộng và nâng cao hiểu biết của họ trong việc áp dụng những nguyên tắc và khái niệm cốt lõi. Việc dạy học đòi hỏi người học có khả năng phán đoán hơn là sự ghi nhớ và nhắc lại từng phần thông tin. Trong các giờ học truyền thống, GV thường yêu cầu tất cả người học cùng làm một công việc. Trong dạy học phân hóa, tất cả người học có cơ hội khám phá bài học thông qua các con đường và cách tiếp cận khác nhau.

- *Tiến hành đánh giá sự sẵn sàng và tiến bộ của người học được đưa vào chương trình học*
GV nên xác định không phải tất cả người học cần thực hiện một nhiệm vụ cho từng phần

ngiên cứu, nhưng cần liên tục đánh giá sự sẵn sàng của người học, hỗ trợ người học khi cần hướng dẫn thêm và mở rộng phát hiện của một hoặc một nhóm người học khi họ sẵn sàng để học phần tiếp theo.

- *Nhóm linh hoạt luôn được sử dụng*

Trong một lớp học phân hóa, người học có thể làm việc cá nhân, theo cặp hoặc theo nhóm. Hoạt động học tập có thể dựa trên sở thích hay phong cách học hoặc theo trình độ nhận thức,... Dạy học theo nhóm cũng có thể được dùng để giới thiệu những ý tưởng mới hay khi lập kế hoạch hoặc chia sẻ kết quả học tập.

- *Người học được hoạt động như nhà thám hiểm, giáo viên hướng dẫn việc khám phá*

Trong lớp học phân hóa, các hoạt động khác nhau thường xảy ra cùng một lúc. GV làm việc như là người hướng dẫn hoặc điều phối việc học nhiều hơn là cung cấp thông tin, còn người học phải học cách có trách nhiệm với công việc của mình. Người học là trung tâm thể hiện ở việc không chỉ là người học làm chủ việc học của mình mà còn tạo điều kiện cho người học ngày càng độc lập trong suy nghĩ, trong lập kế hoạch và đánh giá.

2.3. Các cấp độ của DPHP

Theo tác giả Tôn Thân [5], phương thức phân hóa có thể thực hiện ở 2 cấp độ:

- Phân hóa về tổ chức (còn gọi là phân hóa ngoài): thể hiện thông qua cách thức tổ chức các loại trường, lớp khác nhau cho các đối tượng người học khác nhau, xây dựng các chương trình giáo dục khác nhau. Hình thức của DPHP ở cấp độ này là: dạy học phân ban, dạy học tự chọn, dạy học phân ban kết hợp với tự chọn và do các nhà hoạch định chính sách, nhà biên soạn sách giáo khoa thực hiện. Phân hóa ngoài hình thành các nhóm ngoại khóa, lớp chuyên, giáo trình tự chọn.

- Phân hóa nội tại (còn gọi là phân hóa trong): là quá trình tổ chức dạy học trong một tiết học, một lớp học có tính đến đặc điểm cá nhân người học; tức là sử dụng những biện pháp phân hóa thích hợp trong một lớp học, cùng một chương trình và sách giáo khoa (SGK). Phân hóa ở cấp độ này có thể nói đến giáo án phân hóa, quy trình DPHP, hệ thống bài tập phân hóa, kiểm tra, đánh giá phân hóa. DPHP ở cấp độ này thể hiện thông qua việc tìm hiểu và thực hiện các phương pháp dạy học (PPDH), kỹ thuật dạy học khác nhau sao cho mỗi cá nhân hoặc nhóm người học thu được kết quả học tập tốt nhất.

2.4. Các yêu cầu để tổ chức DPHP

Theo tác giả Tomlinson [6] [7], để tổ chức cho người học học phân hóa cần chú ý những yêu cầu sau:

- *Tìm hiểu phong cách học tập của người học*

Trước khi tổ chức cho người học học tập phân hóa, GV cần tìm hiểu về sự quan tâm và sở thích của người học, thông qua các phiếu điều tra về phong cách học tập (PCHT) của người học. Ngoài ra, GV có thể sử dụng kết quả môn học của người học từ những kỳ trước. Trong khi dạy học, GV cần quan sát người học làm việc, tìm hiểu tốc độ hoàn thành bài tập của người học, cách người học vượt qua khó khăn cũng như các dấu hiệu của sự thất vọng hoặc ngừng hoạt động học

tập khi công việc quá khó khăn. GV có thể cung cấp các nhiệm vụ hoặc bài tập giúp người học bộc lộ phong cách học tập của họ.

- *Cân bằng mục tiêu học tập, tài liệu học tập và nhu cầu người học*

Dựa theo chuẩn kiến thức, kỹ năng môn học do Bộ GD&ĐT ban hành, SGK và các tài liệu tham khảo, GV có thể bắt đầu quá trình lập kế hoạch bài học cho phù hợp với nhu cầu của người học. Trên cơ sở kết quả điều tra PCHT của người học, GV có thể thiết kế các nhiệm vụ học tập cho phù hợp với sở thích và nhịp độ học tập của người học đảm bảo tính vừa sức.

- *Xây dựng kế hoạch bài học với các hoạt động đa dạng và hướng dẫn công bằng*

GV nên xem xét tất cả các PCHT khi lựa chọn PPDH và thiết kế các hoạt động học tập của người học, ví dụ như hoạt động dạy học nào phù hợp với những người học học tốt nhất bằng cách phân tích tổng hợp thông tin từ tài liệu, hoặc giáo viên cũng tạo ra các hoạt động dành cho người học khá trong lớp học và sau đó, đưa ra những hoạt động nhằm phát triển hoặc chỉnh sửa cho các người học có trình độ trên hoặc dưới mức này. Ngoài ra, GV nên cung cấp hướng dẫn cho những người học cần sự giúp đỡ thêm khi làm bài tập, và tạo ra “quy định” cho phép người học có thể chuyển từ hoạt động này sang hoạt động khác. Điều này sẽ giúp duy trì trật tự trong lớp học.

- *Sử dụng các nhóm học tập linh hoạt và hợp tác*

GV cần thiết kế các hoạt động cho người học làm việc cá nhân, theo cặp hoặc theo nhóm phù hợp với mức độ, khả năng, PCHT và sở thích của người học. GV có thể sử dụng các nhóm hỗn hợp về cả trình độ và PCHT. GV cũng nên dự kiến trước việc chia nhóm và kế hoạch cho người học di chuyển vị trí về nhóm trước để tận dụng tối đa thời gian thực hiện các nhiệm vụ học tập trong lớp học.

- *Tiến hành đánh giá thường xuyên*

Đánh giá việc học tập của người học thường xuyên và liên tục. Mục tiêu của DPHH là đáp ứng nhu cầu học tập của mỗi người học. Vì vậy, đánh giá trong suốt quá trình học tập cho SV, GV điều chỉnh hướng dẫn và thay đổi các bài tập khi cần thiết.

Có thể đánh giá một cách chính thức hoặc không chính thức. Tiến hành đánh giá không chính thức có thể bao gồm việc quan sát người học khi các em làm việc cá nhân hoặc theo nhóm cung cấp các đánh giá bằng văn bản được thiết kế để chứng minh sự thành thạo, xem xét các kế hoạch hoặc dự án đang tiến hành hoặc sau khi hoàn thành và yêu cầu người học dạy hoặc hướng dẫn các kỹ năng cho các bạn khác.

Phân hóa đánh giá tổng kết: Cách duy nhất để thực sự đánh giá sự thành thạo của các kỹ năng là đưa ra một đánh giá tổng kết phù hợp với phong cách học, sự quan tâm, sở thích và năng lực của người học.

3. Quy trình dạy học theo quan điểm dạy học phân hóa

3.1. Quan điểm chung của dạy học phân hóa nội tại

Việc dạy học phân hóa nội tại xuất phát từ những quan điểm sau :

- Yêu cầu của xã hội đối với tất cả sinh viên vừa có sự giống nhau về những đặc điểm cơ

bản của những người lao động trong cùng một xã hội, vừa có sự khác nhau về trình độ phát triển, về khuynh hướng công việc, tài năng để đáp ứng những đặc thù riêng của từng công việc.

- Sinh viên trong cùng một lớp vừa có sự giống nhau, vừa có sự khác nhau về trình độ phát triển nhân cách, về khả năng nhận thức, trong đó cơ bản là sự giống nhau. Chính vì sự giống nhau nên mới có thể dạy học trong một lớp thống nhất.

- Những đặc điểm khác nhau giữa các sinh viên về trình độ phát triển nhân cách, về khả năng nhận thức, ý thức học tập,... có thể tác động khác nhau đối với quá trình dạy học.

- Sự giống nhau và khác nhau về yêu cầu xã hội và trình độ phát triển nhân cách từng người đòi hỏi một quá trình dạy học thống nhất cùng với những biện pháp phân hóa nội tại để đạt được hiệu quả cao nhất.

- Sự hiểu biết của giảng viên về từng sinh viên trong lớp học là một điều kiện thiết yếu bảo đảm hiệu quả dạy học phân hóa.

- Dạy học phân hóa cần được xây dựng thành một kế hoạch lâu dài, có hệ thống, có mục tiêu và nội dung cụ thể.

3.2. Nguyên tắc giáo dục theo quan điểm DHPH

Xuất phát từ nguyên tắc “tính phù hợp” đối tượng cho các hoạt động dạy học trong giáo dục học, yêu cầu về dạy học theo quan điểm DHPH được thể hiện trong các nguyên tắc giáo dục sau: (1) Đảm bảo tính đa dạng của chương trình giáo dục; (2) Đảm bảo tính vừa sức và tính cá biệt trong quá trình giáo dục; (3) Đảm bảo tính vừa sức và phù hợp với đặc điểm lứa tuổi; (4) Đảm bảo tính thống nhất giữa đồng loạt và phân hóa.

Do vậy, tiến hành dạy học theo quan điểm DHPH cần dựa trên những tư tưởng chủ đạo sau: (1) Lấy trình độ phát triển chung của SV trong lớp làm nền tảng; (2) Tìm cách đưa SV diện yếu kém lên trình độ chung; (3) Tìm cách đưa SV diện khá, giỏi đạt những yêu cầu nâng cao trên cơ sở đạt những yêu cầu cơ bản; (4) Tối đa hóa và đảm bảo tính công bằng về các cơ hội học tập.

Từ đó, đưa ra những nguyên tắc của dạy học theo quan điểm DHPH sau: (1) GV thừa nhận người học là khác nhau; (2) Chất lượng hơn số lượng; (3) Thay đổi các cách tiếp cận nhiều mặt đối với nội dung, quá trình và sản phẩm; (4) Tập trung vào người học, học tập là sự phù hợp và hứng thú; (5) Hợp nhất dạy học toàn lớp, nhóm và cá nhân; (6) Là một tổ chức gồm những người học và GV cùng học để đạt đến mục đích chung.

3.3. Quy trình dạy học theo quan điểm phân hóa nội tại

Dựa vào những nguyên tắc trên, việc tổ chức dạy học theo quan điểm DHPH có thể thực hiện theo quy trình gồm 4 giai đoạn cơ bản sau:

Giai đoạn 1: Điều tra, khảo sát đối tượng SV trước khi dạy về đặc điểm, tính cách, năng lực học tập, hoàn cảnh điều kiện học tập, nguyện vọng, nhu cầu của từng SV.

Giai đoạn 2: Lập kế hoạch dạy học, soạn bài từ việc nắm được vị trí môn học, mục tiêu môn học và từ việc phân tích nhu cầu của SV.

Giai đoạn 3: Trong giờ dạy học, GV kết hợp nhiều phương pháp dạy học, phối hợp nhiều hình thức lên lớp, sử dụng các kỹ thuật dạy học tích cực, quan tâm đến từng SV.

Trong dạy học theo quan điểm này, cần tạo mối quan hệ dân chủ giữa thầy và trò, giữa trò và trò để giúp SV cởi mở, tự tin hơn.

Giai đoạn 4: Kiểm tra, đánh giá sự tiến bộ của SV trong suốt quá trình giảng dạy, tạo nhiều cơ hội để SV thể hiện mình, giúp SV tự tin vào chính mình.

Trong bài báo này, trình bày cụ thể tiến trình tổ chức giờ học ngay tại lớp học tại giai đoạn 3 trong quy trình trên.

i) Tổ chức pha dạy học đồng loạt

Kết hợp các phương pháp dạy học tích cực để giảng dạy cho SV những nội dung về khái niệm, định lý, kiến thức nền,...

Đối xử cá biệt ngay trong các pha đồng loạt: Thu hút tất cả SV trong lớp tham gia tìm hiểu nội dung bài học bằng cách giao nhiệm vụ phù hợp với khả năng từng đối tượng học sinh, nêu những câu hỏi khó hơn cho các em có nhận thức khá giỏi, khuyến khích các em học sinh yếu kém bằng những câu hỏi ít đòi hỏi tư duy hơn, kèm theo những câu hỏi gợi ý hoặc câu hỏi chèn nhỏ.

ii) Điều khiển các pha phân hóa trên lớp

Trong việc điều khiển SV hoạt động trong các pha phân hóa (thường thể hiện thành các bài tập phân hóa), GV có thể định ra các yêu cầu khác nhau về mức độ yêu cầu, mức độ hoạt động độc lập của SV, hướng dẫn nhiều hơn cho đối tượng SV này, ít hoặc không gợi ý SV khác, tùy theo khả năng và trình độ của họ. Giáo viên có thể áp dụng dạy học theo nhóm đối tượng SV (hay sử dụng phiếu học tập) để việc dạy học phân hóa được hiệu quả hơn.

Việc tổ chức điều khiển quá trình giải bài tập phân hóa của SV có thể được tiến hành theo các bước sau:

* *Bước 1:* Giáo viên tổ chức, giao nhiệm vụ cho từng nhóm SV. Việc phân nhóm các đối tượng tùy theo khả năng, trình độ nhận thức của SV chia thành các nhóm đối tượng khá, giỏi, trung bình, yếu kém. GV giao các loại bài tập khác nhau tùy theo của từng nhóm (bài tập phân hóa mà GV đã chuẩn bị từ trước như đã nói ở trên) và đặt ra mục đích yêu cầu một cách rõ ràng cho từng bài tập.

* *Bước 2:* Hoạt động trong từng nhóm SV. Từng cá nhân SV tự giải bài tập độc lập (dưới sự quan sát, hướng dẫn gợi mở của GV). GV có thể định ra các yêu cầu khác nhau về mức độ hoạt động độc lập của mỗi SV tùy theo khả năng và trình độ của họ. Sau đó, mỗi nhóm sẽ tự thảo luận và thống nhất kết quả chung.

* *Bước 3:* Đại diện SV mỗi nhóm có thể được chỉ định hoặc tự giác lên trình bày phương án giải quyết.

* *Bước 4:* Thảo luận cả lớp. GV điều khiển SV trong nhóm, trong lớp tham gia thảo luận, đóng góp ý kiến bổ sung. Tuy nhiên, GV có thể khuyến khích SV tham gia công việc của nhóm kế tiếp nếu đã hoàn thành công việc của nhóm mình.

* *Bước 5:* Giáo viên tổng kết, chốt lại ý kiến đúng.

Chính nhờ sự phân hóa như vậy giáo viên có thể thấy rõ sự tiến bộ của từng học sinh để tự điều chỉnh cách dạy học của mình cho phù hợp. Đồng thời, giáo viên cần quan tâm cá biệt: động

viên những học sinh có phần thiếu tự tin, lôi kéo những học sinh có nhịp độ nhận thức chậm theo kịp tiến trình của giờ học.

iii) Giao bài tập phân hóa về nhà

Trong dạy học phân hóa, không chỉ thực hiện các pha phân hóa trên lớp mà ngay cả khi giao bài tập về nhà cho SV, GV cũng có thể sử dụng các bài tập phân hóa và lưu ý đến phân hóa theo số lượng bài tập cùng loại phù hợp với từng loại đối tượng để cùng đạt một yêu cầu cũng như phân hóa về nội dung bài tập mang tính vừa sức để tránh đòi hỏi quá cao đối với học sinh yếu kém và quá thấp đối với học sinh khá giỏi.

4. Minh họa về việc áp dụng quy trình DPHP

4.1. Giới thiệu về tiết dạy học

* Nội dung tiết học: Bài tập về cấu trúc lặp (NNLT C)

Theo đề cương chi tiết của môn NNLT C, sau khi SV được học về các loại cấu trúc lặp, SV sẽ có 2 tiết (100 phút) để làm bài tập về cấu trúc lặp.

* Mục tiêu bài học: củng cố kiến thức vòng lặp và sử dụng linh hoạt các loại vòng lặp trong NNLT C.

* Không gian tổ chức tiết học: tại lớp học (không cần có máy tính)

* Đối tượng SV thử nghiệm: SV lớp Sư phạm Tin K39, gồm 25 SV

Qua khảo sát tình hình học tập của lớp, về năng lực nhận thức của SV, GV đã chia lớp ra thành 5 nhóm như sau:

- Nhóm 1: Mức độ yếu kém (6 SV)
- Nhóm 2: Mức độ trung bình (5 SV)
- Nhóm 3: Mức độ trung bình (5 SV)
- Nhóm 4: Mức độ trung bình - khá (5 SV)
- Nhóm 5: Mức độ khá giỏi (4 SV)

4.2. Tiến trình thực hiện trên lớp

Sau khi GV đã thực hiện giai đoạn 1 và giai đoạn 2 trong quy trình dạy học theo quan điểm DPHP, GV tiến hành công việc trên lớp theo tiến trình sau:

i) Tổ chức pha dạy học đồng loạt

Nội dung dạy học: Nhắc lại cú pháp, hoạt động của các loại vòng lặp và cách chuyển đổi qua lại giữa các loại vòng lặp.

GV sử dụng pha dạy học đồng loạt trước cả lớp và tiến hành biện pháp đối xử cá biệt ngay trong pha đồng loạt: đặt các câu hỏi kiểm tra cho từng SV.

* Các câu hỏi kiểm tra gồm:

Câu hỏi 1: Sự khác nhau trong hoạt động của hai loại vòng lặp for, while và do ... while

Mục đích đặt câu hỏi 1 để GV nhắc lại kiến thức cơ bản về vòng lặp của SV. GV tạo cơ hội cho SV xem lại kiến thức ở những tiết học trước. Đối với câu hỏi này, GV sẽ gọi SV trong nhóm mức độ nhận thức trung bình để trình bày.

Câu hỏi 2: Trắc nghiệm: 1 câu hỏi

Cho đoạn chương trình sau:

```
unsigned int i, tong;
tong = 0;
for (i = 1; i <= 10; i++)
    tong+=i;
printf("\n Tong = %d", tong);
```

Kết quả in lên màn hình là:

- a) Tong = 11 b) Tong = 55 c) Tong = 100 d) Tong = 101

Giải thích?

Mục đích đặt câu hỏi 2 để GV muốn kiểm tra SV đã nắm vững hoạt động của vòng lặp chưa? GV sẽ gọi SV trong nhóm mức độ nhận thức yếu kém để trình bày. Qua đó, GV sẽ nắm được mức độ hiểu bài của SV để đưa ra cách giảng khác giúp SV hiểu bài dễ hơn.

Câu hỏi 3: Hãy viết lại đoạn chương trình trên bằng kiểu vòng lặp while và do... while?

Mục đích đặt câu hỏi 3 để GV muốn kiểm tra SV biết cách vận dụng vòng lặp phù hợp và biết cách chuyển đổi qua lại một cách linh hoạt giữa các loại vòng lặp. Để làm được câu hỏi này, SV phải hiểu rõ và nắm chắc hoạt động của các loại vòng lặp để có thể chuyển đổi giữa các loại vòng lặp với nhau. GV sẽ gọi SV trong nhóm mức độ nhận thức trung bình - khá thực hiện.

ii) Điều khiển các pha phân hóa trên lớp

GV tiến hành công việc chính của tiết học này, GV sẽ cho cả lớp bài tập phân hóa về cấu trúc lặp. Trước hết, GV chia nhóm theo mức độ nhận thức và tiến hành theo 5 bước như trên:

* *Bước 1:* GV giao bài tập cho từng nhóm SV cụ thể như sau:

Nhóm 1: (Mức độ yếu kém)

Viết chương trình tính tổng S theo công thức sau:

a- $S = 1^2 + 3^2 + 5^2 + \dots + (2n + 1)^2$ với n: nguyên dương

b- $S = a(a+1)\dots(a+n-1)$ với n: số tự nhiên và a: số thực

Nhóm 2: (Mức độ trung bình)

Viết chương trình nhập một số n nguyên dương ($0 < n < 10000$) và thực hiện các công việc sau:

a- Số n có bao nhiêu chữ số

b- Chữ số có giá trị lớn nhất

c- Tổng các chữ số

d- In chữ số đầu và chữ số cuối

Nhóm 3: (Mức độ trung bình)

Liệt kê tổ hợp 2 phần tử trong tập hợp {1, 2, 3, 4, 5}

Nhóm 4: (Mức độ trung bình - khá)

Tìm số nguyên dương n nhỏ nhất thỏa mãn công thức sau:

$$1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \dots + \frac{1}{n} > S$$

với S nhập từ bàn phím ($0 < S < 2$)

Nhóm 5: (Mức độ khá - giỏi)

Phân tích thừa số nguyên tố của số nguyên dương n .

* *Bước 2:* SV tự làm cá nhân và thảo luận nhóm. GV sẽ gợi ý cách làm cho từng nhóm ngay tại vị trí nhóm trong lớp.

* *Bước 3:* Đại diện SV từng nhóm lên bảng viết trình bày.

* *Bước 4:* GV sẽ cho cả lớp cùng thảo luận về bài tập của các nhóm.

* *Bước 5:* GV sẽ kiểm tra và đưa ra bài làm đúng của từng nhóm và nhận xét kết quả.

iii) Giao bài tập phân hóa về nhà

Trên cơ sở xây dựng hệ thống bài tập phân hóa từng nội dung kiến thức của NNLT C đã được GV chuẩn bị trước, SV được giao nhiệm vụ hoàn thành các bài tập thuộc mức độ nhận thức của mình. GV khuyến khích SV sẽ tìm hiểu và làm thêm những bài tập thuộc mức độ phân hóa trên sau khi đã hoàn thành nhiệm vụ của mình.

4.3. Đánh giá chung

Sau khi thực hiện tiến trình dạy, GV có tiến hành thăm dò ý kiến SV trong lớp về hiệu quả của việc dạy học theo quan điểm DPHP bằng cách sử dụng PPDH hợp tác - nhóm (tiêu chí thăm dò trong bảng thăm dò ý kiến SV ở phụ lục). Hầu hết (khoảng 80%) SV cho rằng PPDH hợp tác - nhóm theo quan điểm DPHP trong tiết học này giúp SV hiểu bài hơn, cảm thấy thoải mái, tự tin hơn trong giờ học, góp phần phát triển năng lực hợp tác, và tìm cách giải quyết vấn đề được giao, khả năng hoạt động độc lập và mang lại nhiều hứng thú học tập cho SV. Các nhiệm vụ được giao trong giờ học cũng phù hợp với trình độ học lực, mức độ nhận thức và phong cách học tập của SV. Phần lớn SV trong lớp muốn tiếp tục được học theo PPDH này.

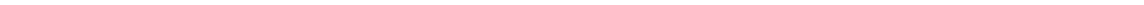
5. Kết luận

Ở Việt Nam, quan điểm DPHP theo trình độ nhận thức của người học, phong cách học tập ngày càng được quan tâm và vận dụng, nhưng các nghiên cứu thường tập trung nhiều vào đối tượng học sinh phổ thông, ít chú ý đến đối tượng SV. Vì vậy, việc vận dụng tiếp cận quan điểm DPHP cho SV sư phạm vào môn học cụ thể, tiết học cụ thể sẽ tạo điều kiện cho SV được học tập, trải nghiệm và thực hành PPDH phù hợp theo quan điểm DPHP, góp phần nâng cao chất lượng dạy học và giúp SV có đủ năng lực và trình độ tổ chức DPHP nhằm đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của người học.

Thông qua bài báo này, tác giả trình bày một số kinh nghiệm về một xu hướng dạy học tất yếu của nhiều nước trên thế giới, chính là quan điểm dạy học phân hóa mà bản thân đã tích lũy được trong thực tiễn giảng dạy, đồng thời đưa ra quy trình xây dựng tiết học theo quan điểm dạy học phân hóa và áp dụng dạy học môn Ngôn ngữ lập trình cho sinh viên ngành Sư phạm Khoa Công nghệ thông tin - Trường Đại học Quy Nhơn. Kết quả đánh giá cho thấy chất lượng dạy học theo quan điểm phân hóa phù hợp và hiệu quả đối với sinh viên ngành Công nghệ thông tin của Khoa. Nghiên cứu này bước đầu góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo của Nhà trường nói chung và của Khoa CNTT nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bùi Thế Tâm, *Giáo trình Ngôn ngữ lập trình C*, (2017).
2. Đỗ Thị Quỳnh Mai, *Vận dụng một số phương pháp dạy học tích cực theo quan điểm dạy học phân hóa trong dạy học phân hóa học phi kim ở trường THPT*, Luận án Tiến sĩ khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, (2015).
3. Lê Khắc Thành, *Giáo trình Phương pháp dạy học chuyên ngành môn Tin học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội, (2010).
4. Nguyễn Bá Kim (Chủ biên), Lê Khắc Thành, *Giáo trình Phương pháp dạy học đại cương môn Tin học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội, (2009).
5. Tôn Thân, “Một số vấn đề về dạy học phân hóa”, *Tạp chí khoa học giáo dục*. Số 6, tr. 6-8, (2006).
6. Tomlinson C. A., *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA, (2000a).
7. Tomlinson C. A., *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classroom*, 2nd, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA, (2001c).



NÂNG CAO TIẾP CẬN DỊCH VỤ TÀI CHÍNH TOÀN DIỆN THỜI 4.0 THÔNG QUA ĐẨY MẠNH HỢP TÁC GIỮA NGÂN HÀNG THƯƠNG MẠI VỚI FINTECH

NGUYỄN THỊ THU TRINH^{1*}, LÊ HOÀNG NHƯ NGUYỄN²

¹Khoa Tài chính ngân hàng, Trường Đại học Tài chính - Kế toán

²Khoa Luật Kinh tế, Trường Đại học Tài chính - Kế toán

TÓM TẮT

Tiếp cận tài chính toàn diện là một trong những trọng tâm phát triển kinh tế - xã hội của hầu hết các quốc gia trên toàn cầu. Trong thời đại công nghệ số phát triển như vũ bão, sự xuất hiện của các doanh nghiệp fintech đang định hình lại ngành dịch vụ tài chính. Muốn đạt được quy mô và tiến gần hơn đến mục tiêu tiếp cận tài chính toàn diện, cần đẩy mạnh hợp tác hiệu quả giữa ngân hàng và fintech nhằm cung ứng dịch vụ tài chính ngân hàng tiện ích cho khách hàng với chi phí hợp lý, góp phần nâng cao tiếp cận dịch vụ tài chính tới đông đảo người dân, những người ở vùng nông thôn, vùng sâu, vùng xa chưa có điều kiện tiếp cận tài chính.

Từ khóa: Tài chính toàn diện, fintech, ngân hàng thương mại, hợp tác.

ABSTRACT

Enhancing financial inclusion service access in the revolutionary 4.0 through promoting collaboration between commercial bank with fintech

Financial inclusion access is one of the most important socio-economic development focus of most countries around the globe. In the age of digital technology, the emergence of fintech businesses is reshaping the financial services industry. In order to achieve the scale and move closer to achieving financial inclusion access, it is necessary to promote effective cooperation between banks and fintech, aiming to provide convenient banking and financial services to customers at reasonable cost, thus contributing to improving financial services access to the people, who live in rural, remote and isolated areas having no access to finance.

Keywords: Financial inclusion, fintech, commercial bank, collaborate.

1. Đặt vấn đề

Nâng cao tiếp cận dịch vụ tài chính toàn diện (financial inclusion) là tăng tỷ lệ cá nhân và doanh nghiệp sử dụng các dịch vụ tài chính hữu ích một cách thuận lợi với giá cả phải chăng mà cơ bản nhất là tiết kiệm, tín dụng, thanh toán và bảo hiểm; thành lập và mở rộng các doanh nghiệp, đầu tư vào giáo dục hoặc y tế, quản lý rủi ro. Tiếp cận dịch vụ tài chính toàn diện tạo điều kiện cho cuộc sống hàng ngày và giúp các gia đình, doanh nghiệp lên kế hoạch cho mọi thứ từ các mục tiêu dài hạn đến các trường hợp khẩn cấp bất ngờ. Đây được coi là điều kiện tiên quyết cho việc đạt được tăng trưởng kinh tế và phát triển bền vững (UNDP, 2010; WB, 2013).

*Email: nguyenthithutrinh@tckt.edu.vn

Ngày nhận bài: 16/01/2019; Ngày nhận đăng: 11/3/2019

Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 (CMCN 4.0) đang diễn ra trên toàn cầu tác động đến hầu hết các lĩnh vực kinh tế - xã hội trong đó có lĩnh vực tài chính - ngân hàng. Chính vì thế, tiếp cận tài chính toàn diện sẽ có những thay đổi mạnh mẽ chưa từng có trong bối cảnh công nghệ số phát triển bùng nổ. Ở đó không chỉ có những nhà cung cấp dịch vụ tài chính truyền thống mà còn có sự tham gia của những nhà cung cấp dịch vụ mới mang ứng dụng khoa học - công nghệ vào ngành tài chính - ngân hàng hay còn gọi là các doanh nghiệp fintech. Đối với những nền kinh tế đang phát triển như Việt Nam, Trung Quốc, Mexico, Ấn Độ,... khi tỷ lệ tiếp cận dịch vụ tài chính của người dân còn rất thấp, đặc biệt là khu vực nông thôn thì các giải pháp công nghệ để tiếp cận và phổ cập dịch vụ tài chính sẽ là xu hướng chính trong thời gian tới.

2. Tổng quan về fintech

Fintech là viết tắt của từ financial technology (công nghệ trong tài chính), trải rộng nhiều lĩnh vực khác nhau, ứng dụng các công nghệ, kỹ thuật mới như điện toán đám mây, phân tích dữ liệu lớn, trí tuệ nhân tạo, xác thực sinh trắc học. Công nghệ tài chính dùng để miêu tả một xu hướng mới nổi trong ngành tài chính - ngân hàng. Các công ty hoạt động chuyên nghiệp trong lĩnh vực công nghệ thông tin sẽ sử dụng các công nghệ tiên tiến để cung cấp các dịch vụ tài chính. Các công ty fintech hiện đang cung cấp các dịch vụ như công nghệ ngân hàng, thanh toán, quản lý tài chính, các loại tiền kỹ thuật số... với các sản phẩm đa dạng như: Ví điện tử, công nghệ sổ cái phân tán trên nền tảng blockchain, thương mại trực tuyến B2C (Business to customer), máy chấp nhận thanh toán thẻ di động (mPOS)...

Với sức mạnh công nghệ (như ví điện tử, hệ thống rút tiền riêng...) các fintech đã đáp ứng hầu hết dịch vụ tài chính như: gửi tiết kiệm, rút tiền, chuyển tiền, thanh toán... Khách hàng có thể tiếp cận hầu hết dịch vụ tài chính với chi phí thấp hơn, dễ dàng hơn mà không cần đến ngân hàng. Cũng bởi ưu thế phát triển trên nền tảng công nghệ thông tin không cần mạng lưới phòng giao dịch nên các sản phẩm dịch vụ do công ty fintech cung ứng đã và đang thu hút được số lượng lớn khách hàng; đặc biệt là người dân sinh sống khu vực nông thôn, vùng sâu xa, hải đảo, thường khó khăn hơn trong tiếp cận dịch vụ ngân hàng, nhờ vào điện thoại thông minh (smartphone) đang chiếm một tỷ lệ rất lớn và sự phổ biến của internet, là một trong những lý do thúc đẩy sự phát triển tất yếu của fintech. Trong lĩnh vực ngân hàng, ứng dụng fintech thường hướng đến phân khúc khách hàng cá nhân và các doanh nghiệp vừa và nhỏ (SMEs), chủ yếu thông qua các hoạt động thanh toán, cho vay trực tuyến, tiếp theo mới là các doanh nghiệp lớn.

Fintech cũng cung cấp các giải pháp công nghệ giúp hỗ trợ cho ngành tài chính như công cụ bảo mật, nhận diện khách hàng, quản lý và phân tích dữ liệu, quản lý rủi ro, quản lý quan hệ khách hàng, các phần mềm quản lý tài chính cá nhân và doanh nghiệp góp phần xác thực nhân thân dễ dàng, giải quyết vấn đề bất cân xứng thông tin, theo đó việc xử lý các giao dịch ngân hàng có thể tiến hành một cách an toàn, nhanh chóng, hiệu quả. Thời gian qua, các công ty fintech đã giải quyết và đáp ứng các nhu cầu giữa khách hàng với khách hàng (C to C), giữa khách hàng - nhà cung cấp dịch vụ - ngân hàng (B to B) để tạo ra một hệ sinh thái trong việc cung cấp đa dạng sản phẩm, dịch vụ đáp ứng các nhu cầu chi tiêu, giao dịch hàng ngày của khách hàng có liên quan đến tài chính.

3. Nội dung và thực trạng tiếp cận tài chính toàn diện trên toàn cầu hiện nay

Hiện tại, các tổ chức quốc tế, các quốc gia triển khai chương trình tài chính toàn diện đã thống nhất sử dụng 24 tiêu chí đánh giá tài chính toàn diện do G20 đưa ra tại Hội nghị Thượng đỉnh Saint Peterburg năm 2012. Bên cạnh đó, từ năm 2011, Ngân hàng Thế giới (WB) cũng xây dựng một cơ sở dữ liệu đồ sộ về tài chính toàn diện của các quốc gia trên thế giới (Global Findex Database) được điều tra, đánh giá định kỳ 3 năm một lần nhằm giúp các nhà hoạch định chính sách, nhà quản lý và nghiên cứu tham khảo sử dụng.

Cơ bản, có thể tóm tắt nội dung của tiếp cận tài chính toàn diện trong 4 nội dung sau:

(i) Đa dạng về sản phẩm dịch vụ, gồm dịch vụ tài chính như tín dụng, tiết kiệm, chuyển tiền, thanh toán, bảo hiểm và dịch vụ phi tài chính như tư vấn, đào tạo..., thể hiện tính toàn diện của dịch vụ cung cấp. (ii) Đa dạng về đối tượng khách hàng, tập trung chủ yếu vào người nghèo, cận nghèo, người có thu nhập thấp, người không có khả năng tiếp cận với các tổ chức tài chính chính thức. (iii) Đa dạng về tổ chức cung ứng dịch vụ, bao gồm các tổ chức chính thức, bán chính thức, các tổ chức phi chính phủ. (iv) Đa dạng về cách thức cung ứng sản phẩm dịch vụ, tạo ra nhiều kênh hiện đại cung cấp dịch vụ cho khách hàng, thay vì cách thức truyền thống như trước đây.

Theo Global Findex (2011) đã thống kê: (i) Số lượng người lớn có tài khoản chính thức là 1,2 tỷ người nhưng số lượng chưa có bất kỳ giao dịch nào với ngân hàng là 2,5 tỷ người. (ii) 200 triệu doanh nghiệp SMEs ở các nền kinh tế đang phát triển chưa được tiếp cận với dịch vụ tài chính và tín dụng một cách thuận lợi. Có thể tiếp cận tài khoản giao dịch là bước đầu tiên hướng đến tiếp cận tài chính toàn diện vì tài khoản giao dịch cho phép mọi người lưu trữ tiền, gửi và nhận thanh toán. Tài khoản giao dịch đóng vai trò là cửa ngõ cho các dịch vụ tài chính khác. Đó là lý do vì sao năm 2013, WB đã công bố Tầm nhìn toàn cầu về khả năng tiếp cận tài chính và xây dựng Chiến lược tài chính toàn diện toàn cầu tới năm 2020 (UFA2020) để giúp người trưởng thành trên toàn thế giới có cơ hội mở tài khoản cho chính mình. Với những nỗ lực từ nhiều phía, tiếp cận tài chính toàn diện năm 2017 đã đạt được nhiều thành tựu, tuy nhiên vẫn còn nhiều khoảng trống. Trong báo cáo mới nhất, Global Findex 2017 cho biết [1]:

- Có 515 triệu người lớn trên toàn thế giới đã mở tài khoản tại một tổ chức tài chính hoặc thông qua một nhà cung cấp tiền di động trong ba năm từ 2014 - 2017. Nâng tỷ lệ người lớn có tài khoản lên 69% (năm 2014: 62%). Con số này ở các nền kinh tế có thu nhập cao là 94%; ở các nền kinh tế đang phát triển là 63%. Sự tăng trưởng là không đồng đều ở các nền kinh tế, thường bị chi phối bởi những rào cản lớn về chênh lệch giới tính; giữa người giàu và người nghèo. Khoảng cách giữa nam và nữ có tài khoản ở các nền kinh tế đang phát triển vẫn không thay đổi kể từ năm 2011, vẫn ở mức 9%.

- Mục tiêu của tiếp cận tài chính toàn diện không chỉ dừng lại ở việc có tài khoản mà còn là làm thế nào để sử dụng tài khoản để giao dịch thường xuyên và hiệu quả. Trên toàn cầu, có tới 1/5 số tài khoản đã mở nhưng không hoạt động, nghĩa là không có giao dịch gửi tiền vào hay rút tiền ra trong vòng 12 tháng, phần lớn tập trung tại các nước đang phát triển như Bangladesh, Trung Quốc, Ấn Độ, Indonesia, Mexico... Trong số này có đến 56% là phụ nữ, 40% là những người nghèo, 2/3 là người có trình độ học vấn thấp, 47% là những người không có việc làm. Một cuộc khảo sát trong năm 2017 của Findex đối với những người trưởng thành chỉ ra nguyên nhân

phần lớn đến từ việc họ có quá ít tiền để sử dụng tài khoản, chi phí dịch vụ tài chính - ngân hàng cao, khoảng cách địa lý quá xa giữa tổ chức tài chính với người sử dụng, thiếu thông tin và sự tin tưởng vào hệ thống tổ chức tài chính - ngân hàng.

- Đã có sự gia tăng đáng kể trong việc sử dụng smartphone và internet để thực hiện các giao dịch tài chính. Từ năm 2014 - 2017, điều này góp phần làm tăng tỷ lệ tài khoản gửi hoặc nhận thanh toán điện tử từ 67% lên 76% trên toàn cầu và các nước đang phát triển từ 57% đến 70%.

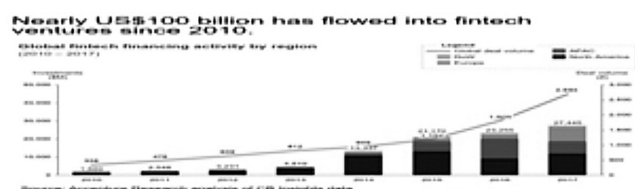
- Trên toàn cầu vẫn còn có tới 1,7 tỷ người lớn chưa có tài khoản ngân hàng và hơn 200 triệu doanh nghiệp chưa được tiếp cận tài chính, nhưng 2/3 trong số họ sở hữu một chiếc điện thoại di động có thể giúp tiếp cận các dịch vụ tài chính. Công nghệ kỹ thuật số có thể tận dụng các giao dịch tiền mặt hiện có để đưa mọi người vào hệ thống tài chính. Ví dụ, trả lương chính phủ, trợ cấp hưu trí và phúc lợi xã hội trực tiếp vào tài khoản có thể mang lại các dịch vụ tài chính chính thức lên tới hơn 100 triệu người lớn trên toàn cầu, bao gồm 95 triệu người ở các nền kinh tế đang phát triển. Thực tế đã triển khai và áp dụng ở nhiều khu vực và nền kinh tế trên thế giới có thể thấy, tài chính số là xu hướng phát triển tất yếu và các dịch vụ tài chính kỹ thuật số là chìa khóa để đạt được mục tiêu tiếp cận tài chính toàn diện. Điển hình ở một số khu vực như: Châu Phi cận Sahara, Đông Á và Thái Bình Dương, Tây Á, Trung Đông và Bắc Phi...

Riêng ở Việt Nam, tỷ lệ sở hữu tài khoản chính thức là 31%, thấp hơn rất nhiều so với mức trung bình toàn thế giới (69%). Tuy nhiên, tỷ lệ sử dụng smartphone kết nối internet năm 2017 theo nghiên cứu lên tới 55% cao hơn mức bình quân của thế giới (44%). Trong đó, 29% người mua hàng thực hiện giao dịch online qua nền tảng di động nhưng vẫn có 90% chi tiêu hằng ngày sử dụng tiền mặt. Việt Nam được đánh giá là một trong những quốc gia có điều kiện thuận lợi để phát triển, hiện đại hóa nhanh chóng lĩnh vực tài chính.

4. Sự phát triển của fintech và xu hướng hợp tác giữa các NHTM và fintech

Theo Liên minh Viễn thông quốc tế (ITU) trong báo cáo “ICT Facts & Figures 2017” đã nêu ra: Tại 104 quốc gia, có hơn 80% dân số trẻ (nhóm từ 15 - 24 tuổi) đã truy cập internet. Trong đó, tại các nước phát triển, con số này là 94%, các nước đang phát triển là 67% và tại các nước kém phát triển thì chỉ có 30% [2].

Cũng trong năm 2017, theo số liệu nghiên cứu từ eMarketer, 1/3 dân số thế giới đang sử dụng smartphone và con số này vẫn đang tiếp tục tăng lên. Trên toàn cầu, 52% người lớn trong 76% người có tài khoản được báo cáo là đã thực hiện ít nhất một khoản thanh toán điện tử trong năm 2017. Trong đó, ở các nền kinh tế đang phát triển tỷ lệ này là 44% trong 70% người có tài khoản.

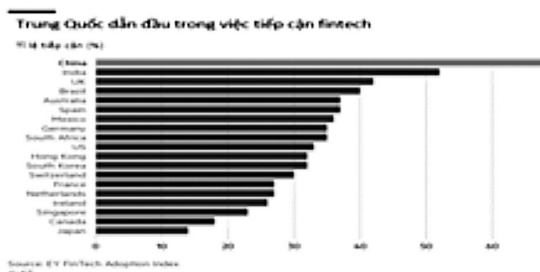


Hình 1. Đầu tư vào fintech từ năm 2010 - 2017

Việc chuyển đổi kỹ thuật số đã thúc đẩy những thay đổi lớn trong các dịch vụ tài chính. Smartphone chiếm một tỷ lệ rất lớn và sự phổ biến của internet ngày càng mạnh mẽ, tạo ra nhiều cơ hội cho các fintech trong việc cung cấp các dịch vụ ngân hàng cho những người không có tài

khảo nhờ đáp ứng được nhu cầu tích hợp của khách hàng một cách nhanh chóng, tiện lợi và an toàn nhất. Vì những lợi ích thấy rõ đối với ngành tài chính, fintech đã gần như trở thành điều kiện không thể thiếu để bứt phá trên thị trường tài chính, vì vậy mà đầu tư vào fintech có sự gia tăng mạnh mẽ từ năm 2010 - 2017. Trung bình mỗi năm có gần 100 triệu USD đầu tư vào các công ty fintech và xu hướng này còn tiếp tục trong ít nhất 5 năm tới.

Trong báo cáo về chỉ số tiếp cận fintech năm 2017 của EY (EY Fintech Adoption Index 2017) đã cung cấp viễn cảnh toàn cầu về fintech cho thấy cứ ba người tiêu dùng có sử dụng kỹ thuật số thì có một người sử dụng ít nhất là hai dịch vụ fintech. EY cũng cho thấy nhiều điểm nổi bật của fintech so với báo cáo năm 2015. Fintech đã được tiếp cận ở hầu hết các thị trường. Tỷ lệ phần trăm trung bình của người tiêu dùng hoạt động kỹ thuật số sử dụng dịch vụ fintech đạt 33% trên 20 thị trường cao hơn 16% so với năm 2015. Trong đó 5 thị trường mới nổi là Brazil, Trung Quốc, Ấn Độ, Mexico và Nam Phi



Hình 2. Tỷ lệ chấp thuận fintech trên 20 thị trường theo EY

chiếm tỷ lệ 46%, cao hơn mức trung bình toàn cầu 13%. Trung Quốc dẫn đầu với tỷ lệ tiếp cận là 69%, tiếp theo là Ấn Độ với 52%, những thị trường này là cơ hội để các công ty fintech khai thác khi sở hữu tỷ lệ lớn dân số tiếp cận công nghệ nhưng chưa được tiếp cận với các dịch vụ tài chính. Trung gian thanh toán là lĩnh vực thúc đẩy fintech phát triển cao nhất, với 50% người tiêu dùng sử dụng dịch vụ thanh toán của fintech trong năm 2017 trong khi tỷ lệ này năm 2015 chỉ có 18% và 65% được dự đoán sẽ tiếp tục sử dụng trong tương lai. Những người tiêu dùng trong độ tuổi từ 25 - 34 là người sử dụng các sản phẩm và dịch vụ của fintech nhiều nhất, đây cũng là độ tuổi có hiểu biết về kỹ thuật số và nhu cầu lớn hơn đối với các dịch vụ tài chính. 64% người dùng fintech thích sử dụng các kênh kỹ thuật số để quản lý cuộc sống của họ. EY cũng cho biết trong tương lai việc sử dụng fintech dự kiến sẽ đạt 52%, với dự báo tăng trưởng cao nhất ở Nam Phi, Mexico và Singapore [3].

Nhưng báo cáo cũng cho thấy bất chấp những câu chuyện thành công nổi bật, đại đa số các công ty fintech đang vật lộn với việc nâng cao nhận thức về sản phẩm của fintech đối với người dùng và mở rộng hoạt động của họ một cách bền vững. Bên cạnh đó sự ưa thích sử dụng các sản phẩm dịch vụ tài chính truyền thống và chính sách pháp lý cũng là rào cản hạn chế sự tiếp cận của đại đa số fintech trên toàn cầu.

Nhiều khoảng trống trong tiếp cận dịch vụ tài chính, đặc biệt ở những nền kinh tế đang phát triển mang đến cho các tổ chức tài chính, đại diện là các ngân hàng và cả những tổ chức phi tài chính như fintech nhiều cơ hội để mở rộng thị phần, gia tăng lợi nhuận. Tuy nhiên, thực tế cho thấy, hai bên đều có những lợi thế và rào cản nhất định khó có thể tự mình xóa bỏ nếu muốn hiện thực hóa mục tiêu tiếp cận tài chính toàn diện. Nếu như những khoảng trống trong tiếp cận dịch vụ tài chính có thể sớm được lấp đầy nhờ các ưu thế vượt trội của các sản phẩm fintech thì những rào cản, hạn chế của fintech khi tiếp cận thị trường có thể được xóa bỏ nhờ những lợi thế truyền thống của ngân hàng. Trong một môi trường ngân hàng kỹ thuật số phát triển nhanh, khái niệm

“coopetition” (cạnh tranh một cách hợp tác) Hamel (1989) [5] và Lado (1997) [6] cho rằng cạnh tranh hợp tác là mối quan hệ giữa hai công ty dựa trên sự hợp tác để phát triển một sản phẩm mới, tạo ra giá trị và sự cạnh tranh để có được thị phần của thị trường và phân phối lợi nhuận cho các giá trị đã được tạo ra. Khi tất cả người chơi tập trung vào tăng trưởng thị trường, thì họ phải hợp tác để tăng lợi ích cho tất cả người chơi (Hill và Lynn 2003) [4] là rất hợp lý và việc các công ty fintech hợp tác với các ngân hàng truyền thống là xu hướng tất yếu.

Các công ty fintech có ưu thế về nhanh nhạy nắm bắt, triển khai công nghệ, có mô hình kinh doanh sáng tạo, đột phá, mang đến những trải nghiệm người dùng mới mẻ nhưng lại có yếu điểm là ít kinh nghiệm hoạt động trong lĩnh vực tài chính - ngân hàng, hệ thống kiểm soát tuân thủ nội bộ chưa đủ thời gian kiểm chứng độ vững mạnh cũng như mạng lưới tiếp cận khách hàng còn nhiều hạn chế. Các ngân hàng truyền thống có thế mạnh về mạng lưới khách hàng, nguồn nhân lực có kinh nghiệm, bộ máy kiểm soát tuân thủ pháp lý chắc chắn, hạ tầng công nghệ thông tin và thanh toán được đầu tư lớn nhưng thường chậm thay đổi và thiếu tính linh hoạt trong ứng dụng công nghệ, chi phí giao dịch thường cao, khó đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của khách hàng. Sự hợp tác giữa hai bên sẽ giúp mang lại các trải nghiệm mới, cũng như gia tăng giá trị cho khách hàng, mang lại sức mạnh cho cả đôi bên và là tiền đề cho việc nâng cao tiếp cận dịch vụ tài chính toàn diện. Thực tế cũng cho thấy cả ngân hàng và fintech đã dần thay đổi quan điểm, chuyển đổi từ phương thức cạnh tranh sang hợp tác với vai trò là đối tác theo nguyên tắc đôi bên cùng có lợi.

Kết quả khảo sát fintech toàn cầu năm 2017 cũng cho thấy 45% người tham gia khảo sát cho biết họ đang hợp tác với các công ty fintech, cao hơn tỷ lệ 32% năm ngoái và 82% bày tỏ ý định sẽ hợp tác trong 3 đến 5 năm tới.

Một số thương vụ hợp tác giữa ngân hàng và fintech ở một số nền kinh tế đã góp phần đáng kể vào mục tiêu tiếp cận dịch vụ tài chính toàn diện

YesBank ở Ấn Độ có được hàng triệu khách hàng tiềm năng khi hợp tác với MatchMove Pay, một doanh nghiệp fintech tại Singapore cho phép những người không có thẻ tín dụng, lịch sử tín dụng, hoặc thậm chí tài khoản ngân hàng có thể cất trữ và chi tiêu tiền.

Tại Kenya, hệ thống thanh toán di động M-Pesa tăng trưởng từ 0 lên tới 40% trong nhóm người sử dụng trưởng thành chỉ trong 3 năm kể từ khi triển khai dịch vụ. Tới cuối năm 2015, diện phủ cập dịch vụ này đã đạt con số 70% [7].

Ngân hàng DBS Singapore đã hợp tác với công ty tín dụng AMP Hồng Kông giới thiệu một cách mới để đánh giá rủi ro tín dụng của các doanh nghiệp nhỏ không thể vay được các khoản vay ngắn hạn không có bảo đảm. Thay vì dựa vào báo cáo tài chính, báo cáo thu nhập cá nhân và tài sản thế chấp, đánh giá tín dụng chung sẽ tính đến các luồng tiền có thể kiểm chứng bằng điện tử để đánh giá tình trạng của các doanh nghiệp và khả năng trả nợ của họ. Sau khi đánh giá tín dụng, người nộp đơn có thể vay vốn lưu động lên tới 100.000 SGD (73.000 USD) mà không cần thế chấp. DBS đã và đang mở rộng phạm vi các giải pháp mà nó cung cấp cho các doanh nghiệp nhỏ và hiện đang cung cấp dịch vụ cho hơn 100.000 SMEs tại Singapore [8].

Tại Việt Nam, ứng dụng thanh toán trên điện thoại Samsung, SamsungPay đã chính thức liên kết với một số ngân hàng chiếm 75% thị trường thẻ thanh toán nội địa, bao gồm 17 ngân hàng

và 3 tổ chức tín dụng (NAPAS, Visa, Mastercard). Đến nay, lượng người dùng SamsungPay tại Việt Nam đạt hơn 400.000, tổng giá trị giao dịch qua SamsungPay đã lên đến hơn 350 tỷ đồng. Samsung Pay đã dần thay đổi thói quen thanh toán tiền mặt của người dùng Việt, góp phần phổ cập xu hướng thanh toán di động.

5. Một số gợi ý thúc đẩy và nâng cao hiệu quả hợp tác giữa fintech với ngân hàng

Việc theo dõi diễn biến hoạt động của các công ty fintech và các ngân hàng trong vài năm trở lại đây cho thấy mối quan hệ hợp tác giữa hai chủ thể đang trở thành một xu hướng nhờ bổ sung những thiếu hụt của nhau bằng những thế mạnh riêng. Nếu phát huy được hết hiệu quả của việc hợp tác sẽ mang lại lợi ích to lớn không chỉ về mặt kinh tế mà còn hỗ trợ các quốc gia nhanh chóng đạt được mục tiêu tiếp cận tài chính toàn diện, qua đó thúc đẩy sự phát triển cũng như công bằng xã hội. Dưới đây là một số gợi ý cho ngân hàng, fintech và cơ quan quản lý nhà nước để tăng cường thúc đẩy và nâng cao hiệu quả hợp tác giữa fintech và ngân hàng.

Về phía các ngân hàng và công ty fintech

+ *Về chiến lược hợp tác:* (i) Bước quan trọng đầu tiên đối với các ngân hàng là suy nghĩ về sự tham gia của fintech với tư cách là một đối tác thực sự, chứ không phải là mối quan hệ với nhà cung cấp. Khi có ý định hợp tác với một công ty fintech, các ngân hàng nên xác định rõ các mục tiêu chiến lược của mình và nỗ lực để đạt mục tiêu ấy. Đó là mối quan hệ “hợp tác” hay “cạnh tranh - hợp tác”. Sau khi xây dựng mục tiêu chiến lược, trên cơ sở đó thực hiện tìm kiếm và lựa chọn các fintech để hợp tác nhằm cung cấp các sản phẩm, dịch vụ thích hợp. Hai tổ chức nên xác định mục tiêu chung cũng như mục tiêu của từng tổ chức và cách quan hệ đối tác có thể thúc đẩy các mục tiêu đó. Sự phát triển công nghệ và dịch vụ liên quan là không dừng lại, ngân hàng cần tiếp tục theo dõi thị trường của các đối tác hợp tác tiềm năng để tìm kiếm đối tác phù hợp thực hiện hoạt động hợp tác thích hợp. (ii) Cả hai nên thiết lập ranh giới xung quanh những gì họ sẵn sàng làm để đạt được mục tiêu của mình, những nguồn lực sẽ có sẵn để đối phó với thách thức xảy ra khi hợp tác. Các ngân hàng thường mang nhiều tư duy bảo thủ và tuân thủ tốt các quy định về pháp lý, các công ty fintech phải dành thêm thời gian để đảm bảo tổ chức kế thừa không rơi vào thói quen quá khứ cũng như phải cập nhật các quy định về tuân thủ, cấp phép có thể ảnh hưởng đến sự cộng tác. (iii) Mục đích của quan hệ đối tác phải được ràng buộc rõ ràng với chiến lược của mỗi tổ chức, và ngay từ đầu, các đối tác nên thiết lập một quy trình để đảm bảo rằng mục đích và chiến lược sẽ vẫn phù hợp.

+ *Về văn hóa:* Văn hóa truyền thống của một ngân hàng có thể khác hẳn so với một công ty fintech sáng tạo và nhanh nhạy, đặc biệt trong lĩnh vực chịu nhiều rủi ro. Trong khi các ngân hàng thường xem tồn thất là bất lợi thì các fintech thoải mái hơn nhiều với ý tưởng lấy một khoản lỗ nhỏ khuyến khích tinh thần đổi mới và học tập. Các ngân hàng nên cởi mở với ý tưởng rằng một số thất bại có thể là tích cực nếu chúng góp phần thúc đẩy sự đổi mới. Các công ty fintech và ngân hàng nên cố gắng tạo ra các nền văn hóa thích ứng với sự thay đổi mô hình kinh doanh và các quy định khi hợp tác. Phải có sự linh hoạt và sẵn sàng lắng nghe trên cả hai mặt của mối quan hệ.

+ *Chia sẻ thông tin:* Các công ty fintech đôi khi do dự khi chia sẻ dữ liệu của họ, hoặc coi nó là sở hữu độc quyền hoặc đơn giản là không biết ngân hàng muốn dữ liệu gì. Mặt khác, các

ngân hàng, đặc biệt là trong các quy định về quyền riêng tư, có thể do dự khi chia sẻ thông tin không ảnh hưởng trực tiếp đến mối quan hệ đối tác. Cả hai bên nên làm việc để vượt qua các rào cản đối với việc chia sẻ thông tin, vì mức độ minh bạch trong quan hệ đối tác liên quan trực tiếp đến thành công của nó. Với nhiều dữ liệu hơn, các đối tác có thể đánh giá hiệu suất tốt hơn và xác định các rủi ro tuân thủ không lường trước được. Quy trình và phạm vi chia sẻ dữ liệu nên được thiết lập trước. Các ngân hàng nên xem xét thông tin nào họ có thể cung cấp cho các đối tác fintech có thể không liên quan trực tiếp đến sản phẩm nhưng có thể giúp phát triển chiến lược hoặc giải pháp hợp tác tốt hơn.

Về phía cơ quan quản lý nhà nước: Sự phát triển nhanh chóng của fintech khiến nhiều quy định pháp lý của nhiều quốc gia hiện nay vẫn chưa theo kịp. Mức độ hoàn thiện hệ sinh thái fintech tùy thuộc vào mức độ chấp nhận sự phát triển của lĩnh vực này ở mỗi quốc gia. Tuy nhiên fintech có tính chất toàn cầu và không biên giới. Do đó, các quốc gia khi xây dựng luật cần nâng cao sự hợp tác quốc tế và trao đổi thông tin về những đổi mới dịch vụ tài chính trên thị trường của các quốc gia.

Riêng đối với Việt Nam, cần sớm hoàn thiện hệ sinh thái fintech và khuôn khổ pháp lý trong lĩnh vực này, đảm bảo sự phát triển hài hòa của hệ thống ngân hàng và lĩnh vực fintech. Trong đó, cần ưu tiên bám sát vào các sản phẩm tài chính mới có trên thế giới để từ đó có thể quản lý tốt như: tiền kỹ thuật số, hình thức vay ngang hàng... Theo đó, có cơ chế pháp lý, quy định toàn diện về các sản phẩm này. Các cơ quan quản lý cần phải nhanh chóng hơn để có những quy định pháp luật kịp thời, tránh tạo ra những khoảng trống về pháp lý.

Các cơ quan quản lý cũng cần xác định một số nghiệp vụ, công nghệ mới cần ưu tiên ứng dụng, triển khai thử nghiệm hoặc cần sớm thiết lập khuôn khổ pháp lý để hỗ trợ như P2P lending, Blockchain, chia sẻ dữ liệu mở (open API), eKYC (nhận biết khách hàng điện tử). Các cơ quan quản lý cũng nên khuyến khích thí điểm các thành tựu ứng dụng fintech có lợi trên thế giới tại Việt Nam để thúc đẩy sự năng động của thị trường.

Ngoài ra, để thúc đẩy sự phát triển ngân hàng điện tử và fintech trong lĩnh vực ngân hàng đòi hỏi tư duy làm luật mới để tạo ra một hành lang pháp lý cho phép khách hàng có thể giao dịch với ngân hàng mọi lúc, mọi nơi, thay vì phải đến giao dịch tại các ngân hàng truyền thống. Cho phép ngân hàng kết nối trực tiếp với các trung tâm dữ liệu về căn cước công dân của chính phủ và các trung tâm thông tin tín dụng để có thể nhận biết khách hàng và phân tích lịch sử tín dụng của khách hàng trực tuyến. Đồng thời, hệ thống tòa án và các cơ quan tư pháp phải công nhận các chứng từ điện tử, dữ liệu điện tử, chữ ký điện tử giảm thiểu đến mức tối đa các loại giấy tờ giao dịch giữa ngân hàng và khách hàng.

Đẩy mạnh hợp tác giữa các ngân hàng và công ty fintech mang lại nhiều lợi ích to lớn về mặt kinh tế - xã hội trong đó có sự góp phần vào việc nâng cao tiếp cận dịch vụ tài chính toàn diện, vì vậy cần có sự quan tâm và hợp tác từ nhiều các cơ quan liên quan: Chính quyền, các ngân hàng và công ty fintech. Các cơ quan quản lý cần có ứng xử phù hợp để các công ty fintech phát triển. Hợp tác giữa ngân hàng và fintech cần được xây dựng không chỉ dựa trên quyền lợi mà cần đến cơ sở pháp lý, tiêu chuẩn đầy đủ, giúp hệ thống tài chính tránh rủi ro không cần thiết, góp phần tạo ra “bộ đỡ” thuận lợi để việc hợp tác đạt hiệu quả.

6. Một số gợi ý giúp nâng cao tỷ lệ tiếp cận tài chính toàn diện sử dụng các dịch vụ tài chính hữu ích thời 4.0 thông qua đẩy mạnh hợp tác giữa ngân hàng thương mại với fintech

- Thiết kế tài khoản giao dịch theo các cấp độ khác nhau với những tính năng, yêu cầu về quy trình, thủ tục mở tài khoản tương ứng với mỗi loại tài khoản khác nhau đáp ứng hầu hết mọi đối tượng trong xã hội.

Một trong những chỉ tiêu quan trọng của tài chính toàn diện là số người trưởng thành được tiếp cận (sở hữu) ít nhất một tài khoản giao dịch. Do đó, tháo gỡ các rào cản tiếp cận tài khoản giao dịch là nội dung quan trọng mà các ngân hàng thương mại và fintech hướng tới để mở rộng cơ sở khách hàng qua đó thúc đẩy mục tiêu tài chính toàn diện. Theo đó, các sản phẩm tài khoản giao dịch mới ra đời là kết quả của quá trình hợp tác giữa ngân hàng và fintech phải là những sản phẩm giải quyết được nhiều cấp độ nhu cầu của người sử dụng dịch vụ tài chính, với các điều kiện sử dụng khác nhau, tương ứng với phạm vi cung ứng dịch vụ và mức độ rủi ro gắn với việc sử dụng tài khoản thanh toán và giá trị lưu trữ trên tài khoản.

- Đơn giản và đa dạng hóa quy trình, thủ tục nhận biết khách hàng KYC.

Nhận biết khách hàng (KYC) là yêu cầu bắt buộc đối với tổ chức tín dụng đối với khách hàng khi mở mới tài khoản tại ngân hàng. Trong khi đó, để thực hiện kế hoạch thúc đẩy tài chính toàn diện, đặc biệt là tài chính số, đòi hỏi giao dịch của khách hàng phải diễn ra mọi lúc - mọi nơi, thay vì bắt buộc khách hàng đến trực tiếp các chi nhánh ngân hàng để làm thủ tục sẽ hạn chế khả năng lan tỏa của dịch vụ tài chính. Cùng với sự phát triển của công nghệ và để đơn giản hóa các thủ tục, giấy tờ, tạo thuận lợi cho khách hàng, hiện nay các ngân hàng ở nhiều quốc gia với sự chấp thuận của cơ quan quản lý có thẩm quyền, đã chuyển sang hình thức nhận biết khách hàng qua phương thức điện tử (eKYC), một trong những thế mạnh của các fintech. Tuy nhiên, việc ứng dụng eKYC trong định danh khách hàng ở Việt Nam vẫn gặp nhiều khó khăn do còn thiếu cơ sở dữ liệu dân cư quốc gia thống nhất và một số bất cập trong quy định hiện hành. Do đó, cần nghiên cứu, ban hành quy định về thủ tục nhận biết khách hàng và xác thực nhân thân khách hàng khi mở tài khoản lần đầu cho chủ tài khoản theo hướng đơn giản hóa những quy định, yêu cầu nhận biết khách hàng theo tỷ lệ tương xứng với hồ sơ rủi ro của khách hàng và tính chất giao dịch. Với những tài khoản phục vụ những giao dịch giá trị thấp, số lượng giao dịch hạn chế sẽ chỉ cần thực hiện quy trình nhận biết khách hàng đơn giản, và không nhất thiết phải gặp mặt trực tiếp khi ngân hàng có những biện pháp thay thế mà vẫn đảm bảo yêu cầu xác thực khách hàng, chỉ nên bắt buộc áp dụng quy trình nhận biết khách hàng đầy đủ và trực tiếp đối với tài khoản thanh toán.

7. Kết luận

Nâng cao tiếp cận dịch vụ tài chính là một trong những trọng tâm phát triển kinh tế xã hội của hầu hết các quốc gia trên toàn cầu trong đó có Việt Nam. Tài chính toàn diện sẽ có cơ hội phát triển nếu như các tổ chức tín dụng có thể phát triển các kênh cung cấp dịch vụ ngân hàng điện tử, xóa nhòa các rào cản về không gian và thời gian, cho phép cung cấp dịch vụ tài chính với chi phí rẻ hơn, tạo điều kiện cho người nghèo, người ở khu vực vùng sâu, vùng xa có thể tiếp cận dịch vụ ngân hàng mọi lúc, mọi nơi, giúp họ cải thiện đời sống. Tuy nhiên, trong bối cảnh công nghệ đang phát triển nhanh chóng, một doanh nghiệp dù lớn cũng không thể làm tất cả mọi việc.

Với sự ra đời và phát triển của các công ty fintech cũng làm thay đổi và thúc đẩy các kênh phân phối sản phẩm dịch vụ ngân hàng truyền thống, mở rộng giao dịch trực tuyến thông qua Internet Banking, Mobile banking, mạng xã hội, ngân hàng không giấy, đã tạo ra bước đột phá sáng tạo, giúp mọi người dễ dàng tiếp cận các dịch vụ ngân hàng một cách thuận tiện nhất với chi phí thấp nhất. Đồng thời, fintech cũng thúc đẩy sự phát triển của các dịch vụ ngân hàng hiện đại và phổ cập các chương trình tài chính toàn diện đến mọi đối tượng trong xã hội. Do vậy, việc hợp tác giữa hệ thống ngân hàng và các công ty fintech là xu hướng tất yếu mang lại hiệu quả tích cực đặc biệt khi mà thời điểm ban hành Chiến lược Tài chính toàn diện quốc gia vào năm 2020 đang đến gần. Để thúc đẩy và nâng cao hiệu quả của mối quan hệ hợp tác, bên cạnh việc lựa chọn chiến lược hợp tác hiệu quả giữa các công ty fintech và ngân hàng thương mại cần có sự hỗ trợ và quan tâm từ các cơ quan quản lý nhà nước cũng như các đơn vị có liên quan.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Demircug-Kunt, Asli; Klapper, Leora; Singer, Dorothe; Ansar, Saniya; Hess, Jake., The Global Findex.
2. Database 2017, *Measuring Financial Inclusion and the Fintech Revolution*, Washington, DC: World Bank, (2018).
3. International Telecommunication Union., *ICT Facts & Figures 2017*, Switzerland, (2017).
4. Ernst & Young., *EY Fintech Adoption Index 2017*, (2017).
5. Hill, C., Lynn, L., *Producing human services why do agencies collaborate?*, Public Manage Rev, 5(1), pages 63–81, (2003).
6. Hamel, G., Doz, Y. & Prahalad, C., *Collaborate with your competitors and win*, Harvard Business Review, pages 133–139, (1989).
7. Lado, A., Boyd, N.G. & Hanlon, S. C., *Competition, cooperation, and the search for economic rents: a syncretic model*, Academy of Management Review, 22(1), pages 110–141, (1997).
8. *Đẩy nhanh phổ cập tài chính cùng Fintech*, (<https://tinnhanhchungkhoan.vn/tien-te/day-nhanh-pho-cap-tai-chinh-cung-fintech-187701.html>). Truy cập ngày 27/10/2018).
9. DBS Bank Ltd., *DBS inks cross-referral agreements with peer-to-peer lending platforms Funding Societies and MoolahSense*, (https://www.dbs.com/newsroom/DBS_inks_cross_referral_agreements_with_peertopeer_lending_platforms_FundingSocieties_and_MoolahSense). Truy cập ngày 27/10/2018).

CONTENTS

1.	Subjectivity in English and Vietnamese commentaries - An appraisal contrastive analysis Ha Thanh Hai, Nguyen Thi Thu Hien	5
2.	A syntactic analysis of English short stories for children Ton Nu My Nhat, Tran Thi Hong Cam	15
3.	The roles of the verbal, non-verbal and paraverbal markers in conversation Nguyen Thi Thu Hanh	29
4.	The descriptive art in Toad is the Uncle of Heaven story of Nguyen Huy Tuong Le Nhat Ky	41
5.	The use of the same meaning field and fake same meaning field phenomenon to make jokes in Vietnamese funny stories Trieu Nguyen	49
6.	Some solutions contribute to improving the quality of high school teacher training of the Department of Physics, Quy Nhon University Luong The Dung	57
7.	Design and use some heat engine models in teaching physics at high schools Duong Diep Thanh Hien, Nguyen Ngoc Minh	65
8.	Teaching music to primary students in the direction of capacity development Pham Thi Thu Ha	73
9.	Overweight and obesity of staffs and lecturers at Quy Nhon University in 2018 Vo Thi Hong Phuong	83
10.	The eyesight status of primary pupils in Binh Dinh province in the period of 2015 - 2016 Nguyen Thi Tuong Loan	91
11.	Differentiated teaching and its application in teaching programming language to students of the Faculty of Information Technology - Quy Nhon University Nguyen Thi Anh Thi	101

12.	Enhancing financial inclusion service access in the revolutionary 4.0 through promoting collaboration between commercial bank with fintech	
	Nguyen Thi Thu Trinh, Le Hoang Nhu Nguyen	113