

MỤC LỤC

- NHẬN DIỆN THỰC TRẠNG DẠY VÀ HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN - *TS. Tô Minh Thanh* trang 1
- MỘT SỐ SUY NGHĨ VỀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY MỚI TRONG HOẠT ĐỘNG ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN - *PGS.TS. Trương Văn Chung* trang 25
- MỘT SỐ CƠ SỞ LÝ LUẬN CHO VIỆC ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ HIỆN NAY - *TS. Nguyễn Ánh Hồng* trang 30
- CÁC BIỆN PHÁP XÂY DỰNG VÀ PHÁT TRIỂN NGUỒN TÀI NGUYÊN HỌC TẬP PHỤC VỤ ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TẠI THƯ VIỆN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN - *PGS.TSKH Bùi Loan Thùy, Lê Hồng Huệ* trang 34
- VAI TRÒ CỦA THƯ VIỆN, TÀI NGUYÊN HỌC TẬP TRONG VIỆC GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ - *Th.S. Nguyễn Duy Mộng Hà* trang 40
- XOÁ BỎ TÌNH TRẠNG THỤ ĐỘNG TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN, YÊU CẦU CẤP THIẾT CỦA ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ - *PGS.TSKH. Bùi Loan Thùy* trang 45
- HỌC CHẾ TÍN CHỈ VÀ THỰC TRẠNG VIỆC ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN - *Th.S. Ngô Ngọc Chi* trang 57
- MỘT VÀI SUY NGHĨ VỀ CÔNG TÁC NGHIÊN CỨU VÀ GIẢNG DẠY LỊCH SỬ TRIẾT HỌC PHƯƠNG ĐÔNG - *PGS.TS. Doãn Chính* trang 66
- GIẢNG DẠY TRIẾT HỌC MÁC - LÊNIN TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN – THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP - *PGS.TS. Vũ Văn Gầu* trang 70
- VỀ LOGIC HỌC HIỆN ĐẠI VÀ GIẢNG DẠY LOGIC HỌC Ở VIỆT NAM - *PGS.TS. Phạm Đình Nghiệm* trang 74
- MỘT SỐ KINH NGHIỆM VỀ HÌNH THỨC HỌC TẬP KẾT HỢP TẠI KHOA VIỆT NAM HỌC - *TS. Nguyễn Văn Huệ - Th.S. Đinh Lư Giang* trang 84
- BÀN VỀ GIẢI PHÁP TĂNG CƯỜNG HIỆU QUẢ CỦA HOẠT ĐỘNG ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY ĐẠI HỌC - *TS. Huỳnh Văn Thông* trang 98
- QUẢN LÝ CÁ NHÂN NGƯỜI HỌC TRONG HỆ THỐNG TÍN CHỈ - *TS. Huỳnh Văn Thông* trang 104
- KINH NGHIỆM TRONG TỔ CHỨC VÀ QUẢN LÝ VIỆC GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TẠI KHOA NGỮ VĂN ĐỨC - *Th.S. Nguyễn Thị Diệu Hiền* trang 109
- NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ THÔNG QUA VIỆC TĂNG CƯỜNG, PHÁT HUY TÍNH CHỦ ĐỘNG VÀ NĂNG LỰC SÁNG TẠO CỦA SINH VIÊN TRONG VIỆC HỌC THEO NHÓM - *TS. Phạm Đức Trọng* trang 118
- ĐỔI MỚI VIỆC GIẢNG DẠY KỸ NĂNG NGHE NÓI CHO SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT KHOA NGỮ VĂN ANH - *Nguyễn Diên Châu Giang* trang 121

- VIỆC HỌC TÍN CHỈ CỦA SINH VIÊN KHOA NGỮ VĂN TRUNG QUỐC - *Nguyễn Thanh Hương-Vũ Kim Anh-Võ Ngọc Tuấn Kiệt-Nguyễn Vũ Quỳnh Phương* trang 124
- ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TẠI KHOA ĐỊA LÝ, NHỮNG VẤN ĐỀ ĐÃ, ĐANG VÀ SẼ LÀM -*TS. Lê Minh Vĩnh* trang 129
- ÁP DỤNG MỘT SỐ HÌNH THỨC NGHỆ THUẬT VÀO VIỆC GIẢNG DẠY TIẾNG ANH THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ - *Lương Thiên Phúc* trang 137
- MỘT SỐ SUY NGHĨ KHI GIẢNG DẠY THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TỪ KINH NGHIỆM GIẢNG DẠY HỌC PHẦN XÃ HỘI HỌC ĐẠI CƯƠNG - *ThS. Vũ Toàn* trang 140
- MỘT VÀI SUY NGHĨ VỀ VIỆC ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY HIỆN ĐẠI KHI GIẢNG MÔN XÃ HỘI HỌC ĐẠI CƯƠNG CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN - *Nguyễn Thị Hồng* trang 145
- GIẢNG DẠY CÁC MÔN ĐẠI CƯƠNG THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ - *Mai Thị Kim Khánh* trang 155

LỜI NÓI ĐẦU

Hội thảo toàn trường “*Đổi mới phương pháp đào tạo theo học chế tín chỉ*” nhằm các mục tiêu: Nhận diện thực trạng giảng dạy, học tập tại trường sau 2 năm tiến hành đào tạo theo học chế tín chỉ; tạo diễn đàn cung cấp, trao đổi, thảo luận những vấn đề lý luận và thực tiễn liên quan đến phương pháp đào tạo và đổi mới phương pháp đào tạo theo học chế tín chỉ; thúc đẩy việc đổi mới phương pháp đào tạo và quản lý đào tạo theo học chế tín chỉ ở tất cả các khoa/bộ môn, phòng/ban chức năng trong toàn trường.

Chỉ sau một thời gian ngắn triển khai, Ban tổ chức đã nhận được gần 30 tham luận của các giáo sư lão thành lẫn giảng viên trẻ. Đây là một tín hiệu đáng mừng cho thấy chúng ta đang có một mối quan tâm chung, và sẵn sàng chia sẻ với đồng nghiệp mỗi quan tâm ấy. Hy vọng rằng, với tinh thần đó, Hội thảo “*Đổi mới phương pháp đào tạo theo học chế tín chỉ*” sẽ có tác động tích cực đến hoạt động dạy và học của giảng viên và sinh viên, vì một mục đích chung: nâng cao chất lượng đào tạo theo hệ thống tín chỉ.

Do phải gấp rút hoàn thành kỷ yếu cho kịp tiến độ nên một số tham luận gửi vào giờ chót không thể đưa vào kịp, việc sắp xếp trình tự các báo cáo cũng chưa thật hợp lý, rất mong các thầy cô thông cảm.

Sau Hội thảo, Ban tổ chức sẽ chọn những báo cáo tốt, kể cả những báo cáo chưa kịp in trong kỷ yếu, để đăng trong tập san khoa học của trường hoặc xuất bản, phổ biến rộng rãi như là một tài liệu tham khảo cho cả giảng viên lẫn sinh viên.

Chân thành cảm ơn quý đơn vị, quý thầy cô đã nhiệt tình hưởng ứng Hội thảo này.

BAN TỔ CHỨC

NHẬN DIỆN THỰC TRẠNG DẠY VÀ HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

TS. Tô Minh Thanh
Phòng KT&ĐBCL

Báo cáo về thực trạng dạy và học tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG TPHCM, dựa trên việc tổng hợp các kết quả của ba mảng công tác đã được triển khai trong quá trình đảm bảo chất lượng tại Trường: (1) ý kiến đóng góp của SV (SV) về chất lượng dạy và học các môn học qua *Phiếu khảo sát (PKS) môn học*, (2) ý kiến đóng góp của SV năm cuối về chất lượng đào tạo của toàn khoá học (trong 4 hay 5 năm) qua *Phiếu đánh giá (PDG) toàn khóa học*, và (3) ý kiến nhận xét của giảng viên (GV) tham gia đánh giá giảng viên trong hoạt động dự giờ.

Phần 1. Tổng hợp ý kiến đóng góp của SV qua *Phiếu khảo sát môn học*

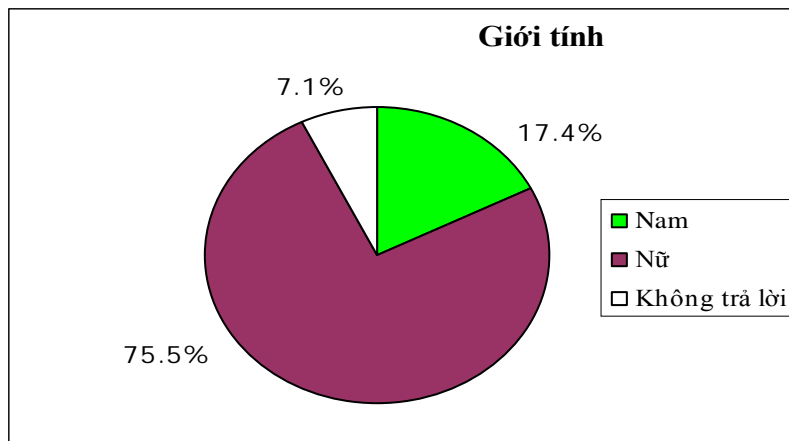
Trong học kỳ I, năm học 2007-2008, Trường ĐHKHXH&NV, ĐHQG TPHCM, đã tiến hành thu thập thông tin từ *Phiếu khảo sát môn học* vào dành cho SV của 19/22 khoa/bộ môn trực thuộc Trường. Ba bộ môn trực thuộc Trường không có SV đóng góp ý kiến cho đợt khảo sát này là *Đồ thị học* và *Tâm lý học*, đều chưa tuyển sinh khoá đầu, và *Giáo dục thể chất*, vốn không có SV của riêng bộ môn. Tuy nằm trong trong số 19 khoa/bộ môn có các môn học được khảo sát trong đợt này, Khoa *Việt Nam học* có SV chủ yếu là người nước ngoài nên gặp khó khăn trong việc đọc hiểu nội dung của câu hỏi trong *phiếu khảo sát (PKS)*; do vậy số lượng phiếu của SV Khoa *Việt Nam học* chỉ chiếm một tỷ lệ khiêm tốn trong tổng số 18.562 phiếu hợp lệ.

Ngành học của SV		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Báo chí và Truyền thông	462	2,5	2,5	2,5
	Công tác xã hội	66	,4	,4	2,8
	Nhà lý	902	4,9	4,9	7,7
	Nông nghiệp học	3.399	18,3	18,3	26,0
	Giáo dục học	476	2,6	2,6	28,6
	Lịch sử	2.328	12,5	12,5	41,1
	Ngôivn Anh	4.245	22,9	22,9	64,0
	Ngôivn Nôic	320	1,7	1,7	65,7
	Ngôivn Nga	335	1,8	1,8	67,5
	Ngôivn Pháp	468	2,5	2,5	70,0
	Ngôivn Trung Quốc	423	2,3	2,3	72,3
	Nhân học	404	2,2	2,2	74,5
	Quan hệ quốc tế	655	3,5	3,5	78,0

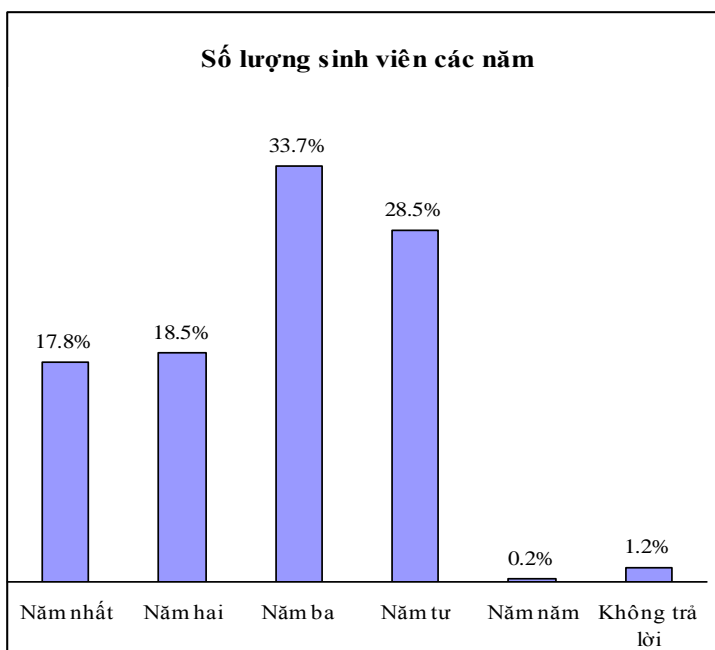
	Thờ viên Thông tin	446	2,4	2,4	80,4
	Triết học	306	1,6	1,6	82,1
	Văn hoá học	57	,3	,3	82,4
	Văn học và ngôn ngữ	2.688	14,5	14,5	96,9
	Việt Nam học	5	,0	,0	96,9
	Xã hội học	577	3,1	3,1	100,0
Total		18.562	100,0	100,0	

Bảng 1: Ngành học của SV tham gia đợt khảo sát

Trong tổng số 18.562 lượt SV đóng góp ý kiến cho môn học thông qua PKS hợp lệ của họ, có 75,5% là nữ và 17,4% là nam; có 7,1% SV không xác định rõ giới tính trong PKS.



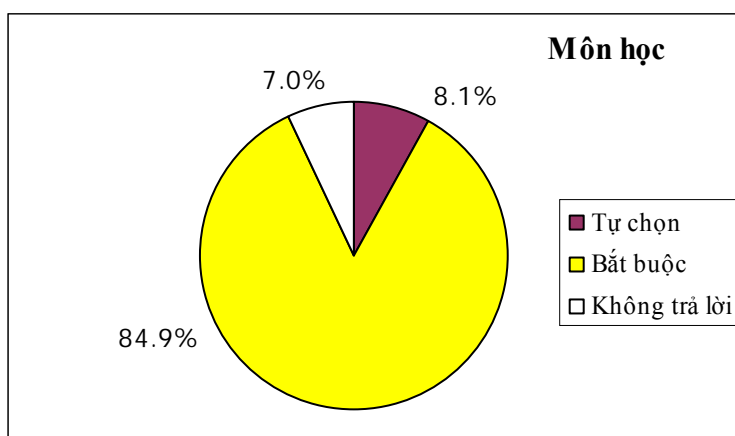
Biểu đồ 1: Giới tính của SV tham gia đợt khảo sát



Biểu đồ 2: Năm học của SV tham gia đợt khảo sát

Trong đợt khảo sát này chỉ có 45 SV năm thứ năm (0,2%) của Khoa Ngữ văn Nga, khoa duy nhất có thời lượng đào tạo bậc đại học là 5 năm do có liên kết đào tạo Cử nhân Nga-Cao đẳng Anh.

Trong tổng số 285 môn học được khảo sát đợt này, mỗi khoa/bộ môn có 4 môn học, gồm 2 môn chuyên ngành và 2 môn cơ sở. Tuy nhiên, một số khoa/bộ môn đã hoàn thành xong các môn cơ sở thì tập trung vào khảo sát các môn chuyên ngành. Có 84,9% môn học được khảo sát là môn bắt buộc và 8,1% là môn tự chọn. Các môn học được khảo sát này có từ 1 đến 7 tín chỉ, trong đó đa phần là có 2, 3 hoặc 4 tín chỉ.



Biểu đồ 3: Môn học của SV tham gia đợt khảo sát

Trong 345 GV phụ trách 285 môn học, có trường hợp 2, 3 hoặc 4 giảng viên (GV) cùng phụ trách một môn học như *Kinh tế chính trị, Tiếp cận thuật ngữ nhân học, Văn học Việt Nam 1945-2000, Lịch sử Việt Nam Cận hiện đại*, v.v.. Ngược lại, một số GV phụ trách hơn một môn học.

Dưới đây là kết quả tổng hợp của **sáu lĩnh vực** được **18.562 lượt SV** đóng góp ý kiến cho **285 môn học** do **345 giảng viên** trực tiếp giảng dạy:

Lĩnh vực 1. VẤN ĐỀ HỌC TẬP CỦA NGƯỜI HỌC

Về thời gian dự lớp của SV: Hơn 60% SV tự nhận là đã dự từ 95% đến 100% giờ học tại lớp theo quy định về thời gian của môn học.

Thời gian dự lớp của SV		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	100%	8.196	44,2	47,7	47,7
	95%	4.285	23,1	24,9	72,6
	Tối thiểu 90%	2.192	11,8	12,8	85,4
	Tối thiểu 80%	1.745	9,4	10,2	95,5
	Tối thiểu 70%	772	4,2	4,5	100,0
	Total	17.190	92,6	100,0	

Missing System	1.372	7,4		
Total	18.562	100,0		

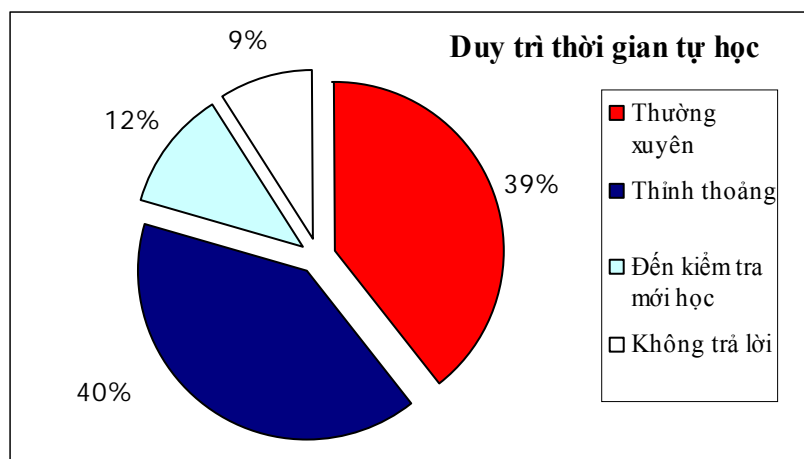
Bảng 2: Thời gian dự lớp của SV tham gia đợt khảo sát

Về thời gian tự học của SV: Để học tốt, ngoài giờ lên lớp, SV phải có thời gian chuẩn bị cho môn học bằng cách đọc giáo trình, truy tìm tài liệu có liên quan đến môn học, tự học và nghiên cứu; thời gian tự học đòi hỏi phải nhiều hơn thời gian lên lớp và được duy trì một cách thường xuyên. **Tuy dự lớp đều nhưng SV không dành đủ thời gian cho việc tự học:** 2.602 SV (14%) có trên 5 giờ/tuần, 6.467 SV (34,8%) có từ 3-5 giờ/tuần, 5.700 SV (30,7%) có từ 1-2 giờ/tuần, 2.208 SV (11,9%) có dưới 1 giờ/tuần; 1.585 SV (8,5%) không trả lời câu hỏi này.

Thời gian tự học của SV		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Từ 5 giờ/Tuần	2.602	14,0	15,3	15,3
	Từ 3-5 giờ/Tuần	6.467	34,8	38,1	53,4
	Từ 1-2 giờ/Tuần	5.700	30,7	33,6	87,0
	Dưới 1 giờ/Tuần	2.208	11,9	13,0	100,0
	Total	16.977	91,5	100,0	
Missing System		1.585	8,5		
Total		18.562	100,0		

Bảng 3: Thời gian tự học của SV tham gia đợt khảo sát

Về việc duy trì thời gian tự học của SV: Học tập tốt là kết quả của nhiều yếu tố như dự lớp đầy đủ, duy trì đều và đảm bảo đủ thời gian tự học, chủ động sáng tạo trong việc học và nghiên cứu, v.v.. Nhằm nâng cao kết quả học tập, SV cần tự thành lập các nhóm học tập để học nhóm (250 ý kiến), đến lớp đúng giờ và thực sự chuyên cần (1.652 ý kiến), cần có thái độ tôn trọng mọi người, không làm việc riêng và chú ý nghe giảng (755 ý kiến), trong lớp phải có ý thức học tập, tích cực tham gia thảo luận và đặt câu hỏi với GV (1.832 ý kiến) và phải tự học và chuẩn bị bài ở nhà (5.036 ý kiến). Những ý kiến này đóng góp cho thấy SV đã ý thức được sự cần thiết của việc tự giác và năng động trong học tập nhằm nâng cao kết quả cuối cùng. **Tuy ý thức được sự cần thiết của việc tự học nhưng SV lại không thể duy trì thời gian tự học này một cách đều đặn và thường xuyên:** chỉ có 7.318 SV (39%) tự nhận là đã thường xuyên duy trì thời gian tự học.



Biểu đồ 4: Việc duy trì thời gian tự học của SV tham gia đợt khảo sát

Về mức độ tiếp thu bài giảng của SV: Mức độ tiếp thu bài giảng phụ thuộc vào nhiều yếu tố như nội dung bài giảng, khả năng truyền đạt của GV, ý thức tự giác học tập của SV thể hiện qua việc tự tìm và xử lý thông tin, nghiên cứu tài liệu trước ở nhà, v.v.. **Phần lớn SV tự đánh giá mức độ tiếp thu bài giảng là tương đối tốt.**

Mức độ tiếp thu bài giảng của SV		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tốt	1.968	10,6	11,4	11,4
	Khài	6.939	37,4	40,3	51,7
	Trung bình khai	4.933	26,6	28,6	80,3
	Trung bình	2.650	14,3	15,4	95,7
	Yếu	549	3,0	3,2	98,9
	Keim	195	1,1	1,1	100,0
	Total	17.234	92,8	100,0	
Missing system		1.328	7,2		
Total		18.562	100,0		

Bảng 5: Mức độ tiếp thu bài giảng của SV tham gia đợt khảo sát

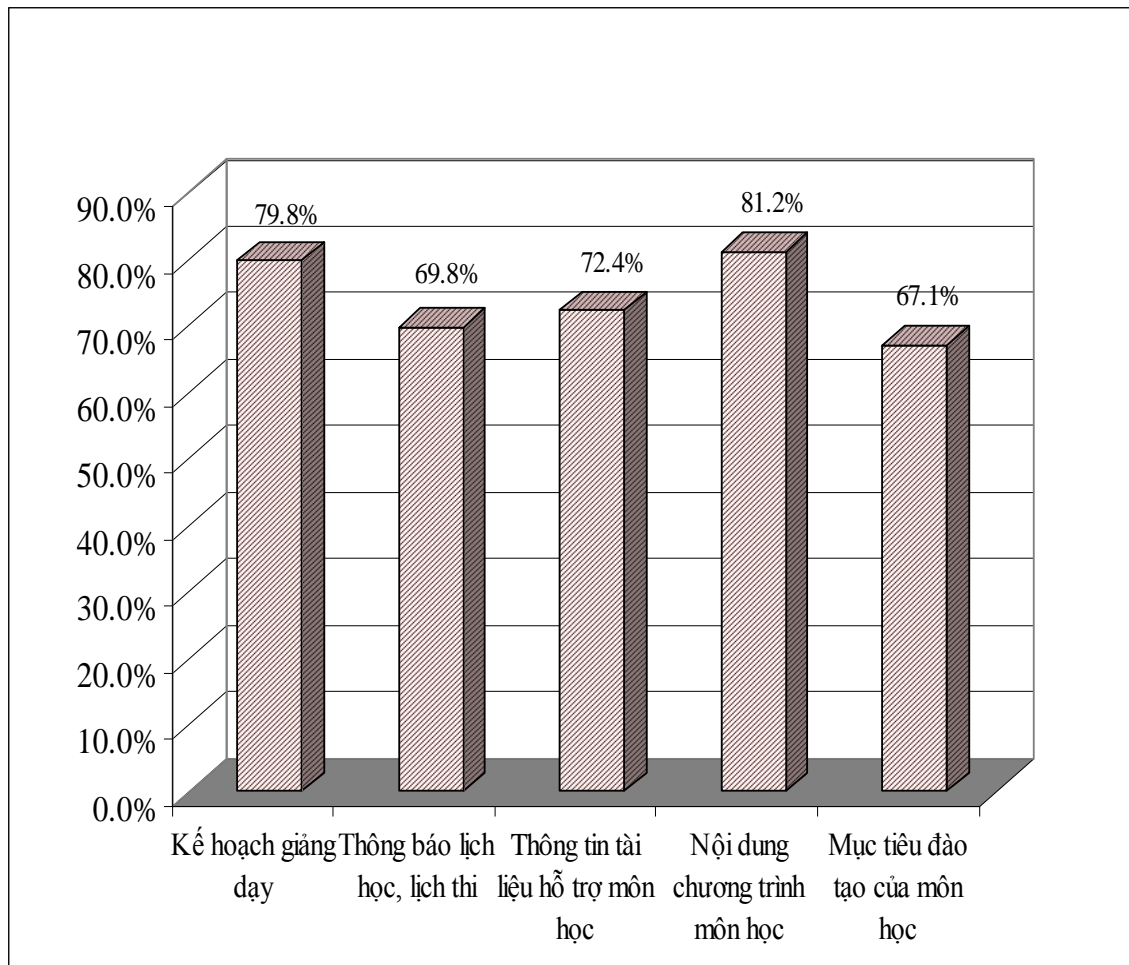
Lĩnh vực 2. VIỆC CUNG CẤP THÔNG TIN VỀ MÔN HỌC

Phần lớn SV khẳng định đã nhận được sự hỗ trợ từ phía Nhà trường, Khoa/Bộ môn và GV trong việc tiếp cận các thông tin cần biết về môn học:

- SV được cung cấp thông tin về mục tiêu đào tạo của môn học: 13.799 SV (76,1%);
- SV được cung cấp thông tin về nội dung của môn học: 14.729 SV (81,2%);
- SV được cung cấp thông tin về yêu cầu của môn học, kế hoạch giảng dạy, tiêu chí đánh giá kết quả học tập (hình thức thi/kiểm tra giữa môn, kết thúc môn, cách tính điểm...): 14.469 SV (79,8%);

- SV được cung cấp thông tin về tài liệu học tập và phương tiện hỗ trợ môn học: 12.964 SV (72,4%);
- Lịch học được thông báo cụ thể và sắp xếp một cách khoa học, tạo điều kiện thuận lợi cho GV và SV: 12.476 SV (69,8%).

Được sử dụng cho tất cả các câu hỏi trong PKS môn học là năm thang đo hoàn toàn đồng ý, đồng ý, tương đối đồng ý, không đồng ý, hoàn toàn không đồng ý. Biểu đồ 5 sau đây thể hiện hai mức đồng ý và hoàn toàn đồng ý¹ của 18.562 lượt SV tham gia đợt khảo sát về việc Nhà trường, Khoa/Bộ môn và GV đảm nhiệm môn học cung cấp thông tin về môn học cho người học:



Biểu đồ 5: Việc cung cấp thông tin về môn học

Trái với những khẳng định tích cực trong các câu hỏi đóng thể hiện qua *Biểu đồ 5*, **thông tin thu thập từ các câu hỏi mở cho thấy còn nhiều bất cập:**

- Lịch học và lịch thi sắp xếp chưa cụ thể, thông báo chưa kịp thời. Ngoài ra, việc thường xuyên đổi lịch so với kế hoạch đã thông báo gây khó khăn cho SV: 1.753 SV (34.5%);
- Đa số GV chú ý việc giảng dạy nội dung của môn học hơn là ngay từ đầu làm rõ mục tiêu của môn học: ít hơn 20% trên tổng số 345 GV làm tốt điều này.

Kiến nghị của SV qua các câu hỏi mở là:

¹ Do số liệu của thang đo *hoàn toàn đồng ý* không cao, hai mức *đồng ý* và *hoàn toàn đồng ý* được gộp chung lại dưới tên gọi *đồng ý*.

- Sắp xếp lịch học và lịch thi hợp lý hơn (1.753 ý kiến);
- Phân bổ chương trình học hợp lý hơn để (1) tránh việc SV phải học quá nhiều môn trong cùng một học kỳ và để (2) một số môn được bố trí học trước, giúp việc tiếp thu bài của một số môn học khác tốt hơn (449 ý kiến).

Lĩnh vực 3. MÔN HỌC

Về tài liệu giáo trình cũng như nội dung của môn học, khoảng 1/2 SV chọn mức đồng ý cho các câu hỏi liên quan đến nội dung của môn học như sau:

- Môn học đã đáp ứng được kỳ vọng của SV về kiến thức và kỹ năng cần thiết: 8.851 SV (50,3%);
- Tài liệu chính thức của môn học có nội dung chính xác và cập nhật, được biên soạn rõ ràng và dễ hiểu: 10.438 SV (58,4%);
- Nội dung của môn học rất bổ ích và lý thú: 8.790 SV (49,1%);
- Nội dung của môn học còn dàn trải, thiếu chuyên sâu: 6.633 SV (36,6%);
- Nội dung của môn học còn nặng so với số tín chỉ quy định: 7.304 SV (41,5%).

Khi tách riêng kết quả cho từng môn học, không phải môn học nào cũng có kết quả không cao như kết quả chung này: có 52 môn học được trên 80% SV và 116 môn học được trên 60% SV chọn mức đồng ý về các câu hỏi liên quan đến nội dung của môn học vừa nêu.

Kiến nghị của SV qua các câu hỏi mở là:

- GV thường xuyên cập nhật thông tin, tài liệu để cung cấp cho SV (890 ý kiến);
- Khoa/Bộ môn bổ sung thêm và cho phép SV dễ dàng tiếp cận tài liệu, sách tham khảo (1.448 ý kiến);
- Thư viện của Trường tăng thêm tài liệu tham khảo cho các môn học (1.104 ý kiến).

Lĩnh vực 4. GIẢNG VIÊN ĐẢM NHẬN MÔN HỌC

Được yêu cầu đóng góp ý kiến cho 9 câu hỏi mở trong PKS về GV đảm nhiệm môn học, khoảng 2/3 trên tổng số 18.562 lượt SV đánh giá cao kiến thức chuyên môn, khả năng sư phạm và trách nhiệm của GV đối với môn học, thể hiện qua:

4 câu hỏi về đạo đức nghề nghiệp của GV:

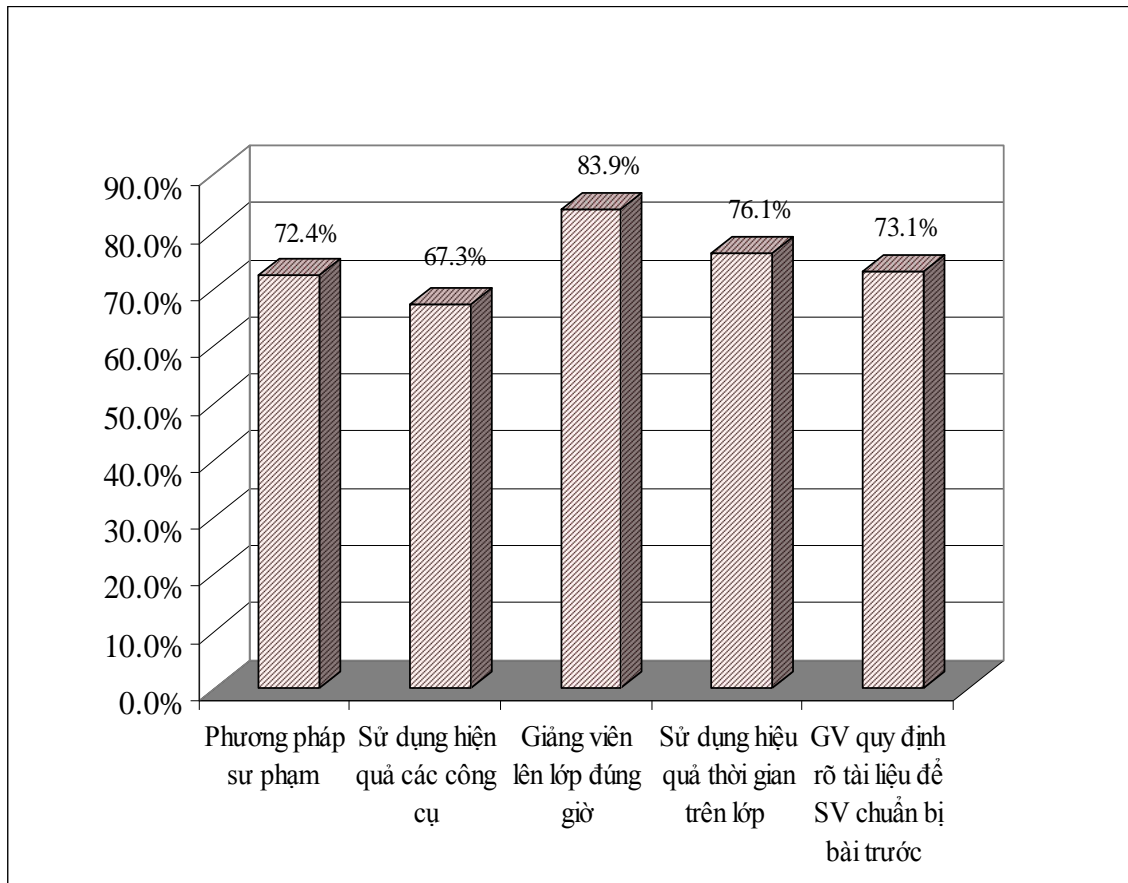
- GV kiểm tra đánh giá SV công bằng và nghiêm túc, phản ánh đúng năng lực của SV: 13.575 SV (75,1%);
- GV nhiệt tình giúp đỡ SV: 13.614 SV (76,2%);
- GV sẵn sàng lắng nghe ý kiến và khuyến khích SV trao đổi, thảo luận nội dung môn học: 14.386 SV (80,6%).
- GV giáo dục nhân cách, đạo đức và cung cấp kinh nghiệm sống ngoài nội dung của môn học: 12.113 SV (67%);

5 câu hỏi về phương pháp sư phạm và kỹ năng truyền đạt kiến thức của GV:

- GV có phương pháp sư phạm tốt, lấy SV làm trung tâm của việc giảng dạy: 13.828 SV (72,4%);
- GV sử dụng hiệu quả các công cụ dạy học (phấn bảng, projector, các bảng biểu, phần mềm hỗ trợ, v.v.): 12.024 SV (67,3%);

- GV thường xuyên lên lớp đúng giờ: 15.139 SV (83,9%);
- GV đã sử dụng hiệu quả thời gian trên lớp (truyền đạt đủ và đúng nội dung bài theo yêu cầu trong từng buổi học, đảm bảo số tiết, v.v.): 13.600 SV (76,1%);
- GV có quy định rõ tài liệu cần đọc và/hoặc đặt câu hỏi để SV chuẩn bị bài trước: 13.246 SV (73,1%).

Biểu đồ 6 mô hình hoá kết quả tổng hợp các ý kiến nhận xét của SV về phương pháp sư phạm và kỹ năng truyền đạt kiến thức của GV:



Biểu đồ 6: Phương pháp sư phạm và kỹ năng truyền đạt kiến thức của GV

Việc tách kết quả riêng cho từng giảng viên, qua thang đo *đồng ý*, cho thấy:

- 60/345 GV được trên 85% SV nhận xét là có phương pháp sư phạm tốt và giảng dạy thuyết phục, dễ hiểu và sử dụng tốt các công cụ dạy học và sử dụng hiệu quả thời gian trên lớp; 10/60 GV này được SV *đồng ý* gần như là tuyệt đối.
- 179/345 GV được trên 60% SV nhận xét là có phương pháp sư phạm tốt và giảng dạy thuyết phục, dễ hiểu và sử dụng tốt các công cụ dạy học và sử dụng hiệu quả thời gian trên lớp;
- 78/345 GV được trên từ 50 đến dưới 60% SV đánh giá dưới mức trung bình.
- 28/345 GV được dưới 50% SV đánh giá dưới mức trung bình.

Nhìn chung “**Lĩnh vực 4. Giảng viên đảm nhận môn học**” có 2/3 trên tổng số 345 GV được SV nhận xét là khá tốt; 1/3 còn lại được SV nhận xét ở mức trung bình.

Ý kiến đóng góp của SV cho GV phụ trách môn học qua các câu hỏi mở là:

Ý kiến góp ý cho giảng viên phụ trách môn học	Số ý kiến
Tạo áp lực để SV học nhiều hơn	93
Cung cấp kinh nghiệm làm việc, kỹ năng sống	99
Đánh giá công bằng năng lực của SV	153
Giảng bài chậm hơn	177
Sử dụng các thiết bị hỗ trợ dạy và học hiện đại	263
Có trách nhiệm hơn	274
Hướng dẫn cách học	276
Tóm tắt bài giảng	609
Giảng nhiều về nội dung môn học	737
Sáng tạo hơn trong bài giảng	1.094
Nhiệt tình giúp đỡ SV	1.238
Có nhiều bài tập thực hành, những buổi sinh hoạt ngoại khóa	1.704
Có phương pháp truyền đạt tốt hơn	1.894

Bảng 6: Ý kiến đóng góp cho GV phụ trách môn học của SV tham gia đợt khảo sát

Lĩnh vực 5. CƠ SỞ VẬT CHẤT PHỤC VỤ HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC

Có nhiều ý kiến không thống nhất trong SV về cơ sở vật chất phục vụ hoạt động dạy và học. Nhìn chung, khoảng một nửa SV, qua thang đo đồng ý, thể hiện cách đánh giá tích cực dành cho lĩnh vực này:

- Trang thiết bị phục vụ giảng dạy và học tập luôn được đáp ứng đầy đủ, tạo điều kiện thuận lợi cho GV và SV: 7.883 SV (44,9%);
- Phòng học thoáng, được sắp xếp hợp lý và có đủ chỗ ngồi: 10.889 SV (60,5%);
- Môi trường học không bị ô nhiễm, không bị ảnh hưởng bởi tiếng ồn: 8.468 SV (46,9%);
- Thư viện và/hoặc tủ sách của Khoa/Bộ môn có đủ tài liệu tham khảo cho môn học: 5.567 SV (31,5%).

Chất lượng dạy và học phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó có cơ sở vật chất: máy móc, trang thiết bị phục vụ dạy và học, phòng học, môi trường học tập, v.v.. Cơ sở vật chất của Trường mới đáp ứng được nhu cầu của cơ bản SV: Trường chưa có chỗ nghỉ trưa cho SV (107 ý kiến), phòng học bố trí chưa hợp lý, có nhiều âm thanh tiếng ồn (712 ý kiến).

Lĩnh vực 6. CẢM NHẬN CHUNG CỦA NGƯỜI HỌC

Về chất lượng tổ chức giảng dạy các môn học: Qua *PKS môn học*, có **1.670 SV (10.2%) rất hài lòng**, **7.438 SV (45.3%) hài lòng** và **5.812 SV (35.4%) tạm hài lòng** về chất lượng tổ chức giảng dạy các môn học bao gồm (1) việc được cung cấp thông tin học tập, (2) nội dung của môn học, (3) GV đảm nhiệm môn học và (4) cơ sở vật chất phục vụ hoạt động dạy và học. Đây là các số liệu phản ánh những cảm nhận chung nhất, bao quát tất cả những yếu tố phục vụ giảng dạy và học tập và cho thấy **mức độ hài lòng của SV về chất lượng tổ chức giảng dạy các môn học là chưa cao** — một vấn đề cần được xem xét một cách nghiêm túc.

Về việc tiến hành lấy PKS môn học: Nhằm đảm bảo chất lượng đào tạo, đáp ứng kỳ vọng lớn của người học và yêu cầu cao của thị trường lao động, cần có những thay đổi nhất định từ phía Nhà trường, Khoa/Bộ môn, GV và chính bản thân người học. Một trong những thay đổi được SV đồng thuận cao là **thường xuyên tiến hành lấy PKS môn học: rất cần thiết** (8.447 SV, chiếm 52%) và **cần thiết** (5.997 SV, chiếm 36,9%). Theo kết quả của *PKS môn học*, có 1.063 ý kiến cho rằng **Trường và Khoa/Bộ môn cần có biện pháp để quản lý chất lượng dạy và học**.

Tiểu kết của Phần 1:

Trong *Báo cáo* gửi Ban Chỉ đạo cấp ĐHQG-HCM về việc “**Lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên,**”² Trường ĐH KHXH&NV đã (1) báo cáo cách thức xử lý thông tin: tất cả các dữ liệu được nhập liệu và xử lý bằng hai phần mềm SPSS và Mescanne, trong đó các câu hỏi đóng được quét bằng máy, các câu hỏi mở được mã hóa và nhập liệu bằng tay, và (2) **kiến nghị ĐHQG-HCM quy định rõ cách thức công bố kết quả của PKS môn học đến từng GV**. Nếu được phép, Phòng KT&ĐBCL sẽ tách riêng kết quả của *PKS môn học* cho từng GV và cung cấp kết quả đến Quý Thầy/Cô.

Phần 2: Tổng hợp ý kiến đóng góp của SV năm cuối qua Phiếu đánh giá toàn khoá học (năm học 2006-2007 và năm học 2007-2008)

Được sử dụng cho tất cả các câu hỏi trong *PĐG toàn khoá học 2007* là năm thang đo: *hoàn toàn đồng ý, đồng ý, tương đối đồng ý, không đồng ý, hoàn toàn không đồng ý*³. Có ba thang đo trong *PĐG toàn khoá học 2008*: *đồng ý, chấp nhận được và không đồng ý*. Dưới đây là kết quả tổng hợp của sáu lĩnh vực được **1.789 SV** đóng góp ý kiến cho *PĐG toàn khoá học 2007* và **1.820 SV** đóng góp ý kiến cho *PĐG toàn khoá học 2008*:

Lĩnh vực 1. MỤC TIÊU VÀ CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

1.1 Mục tiêu đào tạo

Có 1.056 SV (60,6%), qua thang đo *đồng ý*, cho là đã được phổ biến quy chế đào tạo từ đầu khoá học. Tuy được phổ biến quy chế nhưng chỉ có hơn 1/3 SV (618 SV, chiếm 36,6%) cho rằng ngành học của họ có mục tiêu được xác định rõ ràng và phù hợp với yêu cầu của xã hội. Nắm rõ mục tiêu đào tạo của ngành học là (767 SV, chiếm 44,9%) và biết rõ cấu trúc của chương trình đào tạo (CTĐT) là 577 SV (34,4%).

² Công văn số 54/XHNV-KT&ĐBCL do TS. Lê Hữu Phước, Phó Hiệu Trường, ký ngày 7/8/2008

³ Do số liệu của hai thang đo *hoàn toàn đồng ý* và *hoàn toàn không đồng ý* rất thấp, hai mức *đồng ý* và *hoàn toàn đồng ý* đã được gộp chung lại dưới tên gọi *đồng ý* còn hai mức *không đồng ý* và *hoàn toàn không đồng ý* thành *không đồng ý* trong “**BÁO CÁO TỔNG HỢP PHIẾU ĐÁNH GIÁ TOÀN KHÓA HỌC CỦA SV NĂM CUỐI (NĂM HỌC 2006-2007) TẠI TRƯỜNG ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM**” (Công văn số 36/BC-KT&ĐGCL do Trưởng Phòng KT&ĐBCL ký ngày 31/7/2007).

Có 227 ý kiến đóng góp qua câu hỏi mở cho mục tiêu đào tạo: Đào tạo sát với nhu cầu xã hội (185 ý kiến); được định hướng nghề nghiệp và biết rõ cơ cấu của CTĐT ngay từ đầu khoá học (42 ý kiến).

Kết quả phân tích trên cho thấy **hiều SV chưa nắm rõ mục tiêu và cấu trúc của CTĐT**. Vì vậy, cần thông báo rộng rãi, thuyết minh và khẳng định tính hợp lý, đáp ứng thị trường lao động của mục tiêu và cấu trúc của các CTĐT của Trường ĐH KHXH&NV.

1.2 Chương trình đào tạo

1.2.1 Nội dung của chương trình đào tạo: Có 997 SV (59%) cho là nội dung của CTĐT còn dàn trải, thiếu chuyên sâu và 971 SV (58,3%) cho là nội dung của CTĐT còn nặng vì có nhiều môn học. Ngoài ra, có 208 ý kiến đóng góp thêm cho nội dung của CTĐT: Phân bổ thời gian giữa đại cương và chuyên ngành hợp lý (136 ý kiến), có nhiều chuyên ngành hẹp (15 ý kiến), có kế hoạch đào tạo hợp lý hơn, tránh dồn nhiều môn học vào học kỳ cuối (57 ý kiến).

1.2.2 Tỷ lệ phân bổ giữa lý thuyết và thực hành: Số SV cho là tỷ lệ phân bổ giữa lý thuyết và thực hành là hợp lý chỉ đạt gần 1/10 (139 SV, chiếm 8,3%) trong khi đó có đến 1.102 SV (65,6%) *không đồng ý* với thời lượng phân bổ lý thuyết và thực hành đang áp dụng tại Trường ĐH KHXH&NV. Với nội dung này có đến 478 ý kiến đóng góp, tiêu biểu nhất là **tăng thời gian thực tập thực tế** (420 ý kiến); **tăng tiết học chuyên ngành và thực hành tại lớp** (58 ý kiến).

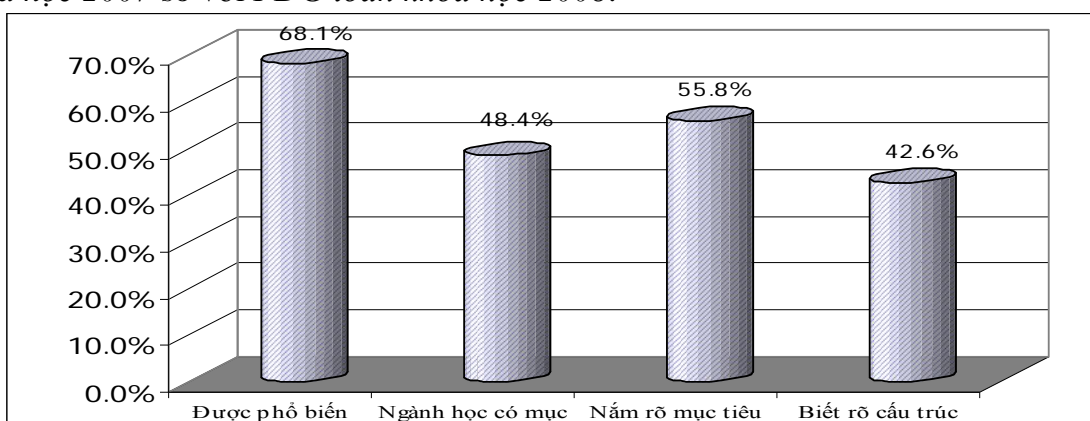
1.2.3 Hệ thống thông tin: Có 661 SV (38,9%) *đồng ý* và hơn 1/4 SV (27,2%) *không đồng ý* rằng SV được phổ biến đầy đủ, chính xác và kịp thời những thông tin về thời gian, địa điểm và hình thức thi, cách tính điểm, điều kiện dự thi kết thúc học phần và thi tốt nghiệp. Liên quan đến vấn đề này có 200 ý kiến đóng góp chính: **Có lịch thi ổn định, khi thay đổi thông báo kịp thời** (75 ý kiến); **lịch học phân bổ hợp lý hơn** (125 ý kiến).

1.2.4 Đánh giá kết quả học tập của SV: Gần một nửa SV (6.79SV, chiếm 40,1%) nhận xét là việc ra đề thi, chấm thi và phương pháp đánh giá kết quả của SV sát với nội dung của chương trình học. Có 60 ý kiến đóng góp qua câu hỏi mở: GV nên đánh giá SV công bằng hơn (33 ý kiến); đề thi cần có tính thực tiễn (27 ý kiến).

1.2.5 Hoạt động nghiên cứu khoa học: Gần một nửa SV (687 SV, chiếm 48,3%) cho là SV được khuyến khích và hỗ trợ tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học từ đầu khóa học.

Kết quả phân tích trên cho thấy **CTĐT của Trường còn dàn trải, nặng về lý thuyết, thiếu tính thực hành và chuyên sâu, chưa chuẩn bị tốt cho SV tiếp cận thị trường lao động**.

So sánh nội dung của "Lĩnh vực 1" vừa nêu với các nhận xét đánh giá của SV trong *PDG toàn khoá học 2007* thì không thấy có sự chênh lệch đáng kể. Dao động trên dưới 10% là các vấn đề thuộc "Mục tiêu đào tạo" với sự đồng ý cao hơn của SV trong *PDG toàn khoá học 2007* so với *PDG toàn khoá học 2008*.



Biểu đồ 7: Đánh giá của SV về Mục tiêu đào tạo” trong PDG toàn khoá học 2007**Lĩnh vực 2. ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN, CÁN BỘ, CÔNG NHÂN VIÊN****2.1 Giảng viên**

Qua thang đo *đồng ý*, SV ghi nhận là GV có kiến thức chuyên môn tốt, cập nhật: 592 SV (35,2%); GV nhiệt tình giúp đỡ SV: 598 SV (35,6%); GV có phương pháp sư phạm tốt: 367 SV (21,7%); GV đảm bảo giờ lên lớp và kế hoạch giảng dạy: 514 SV (30,4%), GV đánh giá SV công bằng và nghiêm túc: 466 SV (29,0%).

Qua thang đo *chấp nhận được*, trên dưới một nửa SV (từ 47,2% đến 57,7%) không đánh giá cao các vấn đề nêu trên.

Có 318 ý kiến đóng góp cho GV qua câu hỏi mở: Thầy/Cô cần nhiệt tình, có trách nhiệm hơn (74 ý kiến); Thầy/Cô nên thường xuyên cập nhật nâng cao kiến thức chuyên môn (128 ý kiến); Thầy/Cô đổi mới phương pháp giảng dạy, tăng cường thực hành (116 ý kiến).

2.2 Cán bộ, công nhân viên

Một nửa SV (856 SV, chiếm 51,3%) *không đồng ý* là cán bộ viên chức có thái độ phục vụ SV tốt. Có 222 ý kiến cho là cán bộ viên chức cần phục vụ nhiệt tình hơn.

Tham gia đóng góp ý kiến cho các câu hỏi mở về “Cán bộ, công nhân viên,” SV của 16 khoa/bộ môn đều có những nhận xét ít nhiều chưa hài lòng về thái độ phục vụ của cán bộ viên chức của Trường nói chung và của cán bộ viên chức của Phòng Đào tạo, Phòng CTCT&QLSV và Thư viện nói riêng.

Không có sự khác biệt lớn trong đánh giá của SV năm cuối về “Cán bộ, công nhân viên” được thể hiện qua hai lần khảo sát trong hai năm học liền nhau; tuy nhiên, **nhận xét của SV về “Giảng viên” trong PDG toàn khoá học 2008 không tốt bằng các đánh giá trong PDG toàn khoá học 2007** sau đây: GV có kiến thức chuyên môn tốt, cập nhật: 817 SV (51,4%); GV có phương pháp sư phạm tốt: 503 SV (31,6%); GV đánh giá SV công bằng và nghiêm túc: 588 SV (37%).

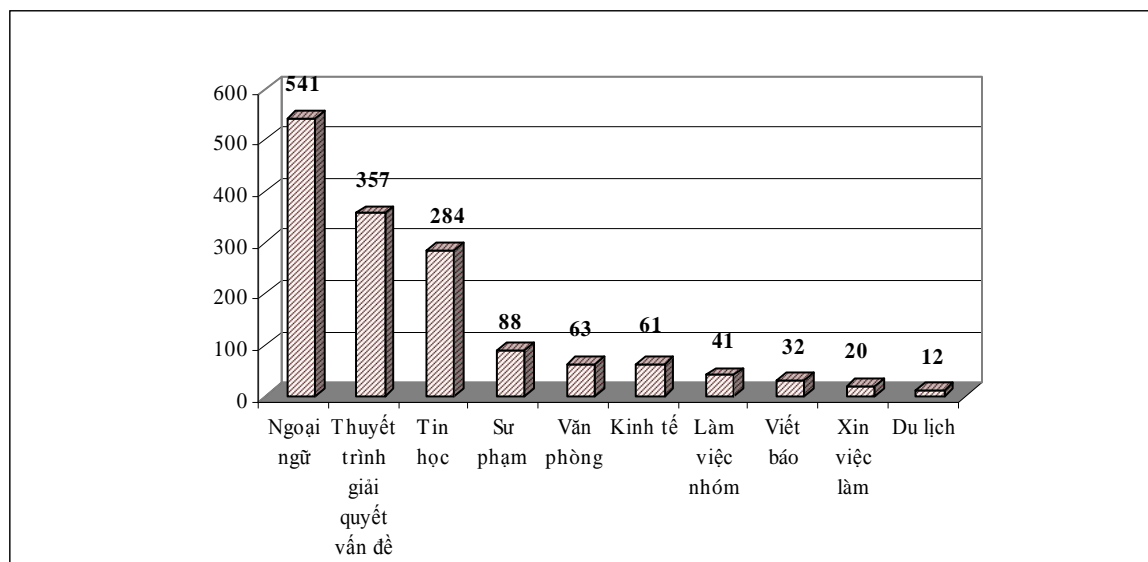
Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy **đội ngũ giảng viên và cán bộ, công nhân viên của Trường chưa được SV đánh giá cao.**

Lĩnh vực 3. ĐÁP ỨNG CỦA KHÓA HỌC

Các vấn đề thuộc “**Lĩnh vực 3. Đáp ứng của khóa học**” chủ yếu được SV đánh giá ở mức trung bình qua thang đo *chấp nhận được*: Khóa học giúp SV phát triển đạo đức, nhân cách: 809 SV (48,2%); khóa học đáp ứng được mục tiêu đào tạo của ngành học: 921 SV (57,6%); khóa học mang lại kiến thức, kỹ năng và khả năng phát triển nghề nghiệp cho SV: 870 SV, chiếm 53,2%). **Chỉ có gần 1/6 SV (254 SV, chiếm 15,4%) tự tin về khả năng đáp ứng các yêu cầu nghề nghiệp sau khi ra trường.** Vì vậy, khi được hỏi anh/chị cần trang bị thêm kỹ năng gì để hỗ trợ cho công việc sắp tới có rất nhiều ý kiến khác nhau tựu

chung có liên quan đến khả năng sử dụng ngoại ngữ và tin học. Đó cũng chính là lý do SV yêu cầu nâng cao chất lượng dạy và học ngoại ngữ và tin học tại Trường (59 ý kiến).

Tóm lại, **khả năng đáp ứng của khóa học đối với nhu cầu học tập và phát triển toàn diện của SV là chưa cao, đặc biệt là sự tự tin về khả năng được tuyển dụng và đáp ứng tốt nhu cầu công việc.**



Biểu đồ 7: Kiến thức và kỹ năng hỗ trợ cho công việc

Về các vấn đề thuộc “**Lĩnh vực 3. Đáp ứng của khóa học**”, PDG toàn khoá học 2007 có tỷ lệ *đồng ý* cao hơn khoảng trên dưới 10% so với PDG toàn khoá học 2008. Đặc biệt là có 601 SV (37,8%) chọn thang đo *đồng ý* trong PDG toàn khoá học 2007 cho câu hỏi “Khóa học đáp ứng mục tiêu đào tạo của ngành học;” tỷ lệ này giảm 18,5% trong PDG toàn khoá học 2008: 308 SV (19,3%).

Lĩnh vực 4. TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP

Cơ sở vật chất của Trường để tổ chức các hoạt động học tập cho SV còn nhiều bất cập

4.1 Kế hoạch đào tạo: Khoảng ½ SV (853 SV, chiếm 51,4%) không cho rằng kế hoạch đào tạo của Trường và Khoa/Bộ môn hợp lý tạo thuận lợi cho SV.

4.2 Nơi tự học và chỗ nghỉ trưa: Gần một nửa SV (737 SV, chiếm 44,6%) không cho là Nhà trường đã có đủ chỗ ngồi, tự học cho SV trong cũng như ngoài Thư viện. Cùng nội dung này có 72 ý kiến cho là cần có nhiều chỗ ngồi tự học, chỗ nghỉ trưa và thư giãn cho SV trong khuôn viên của Trường.

4.3 Trang thiết bị phục vụ giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học: Gần một nửa SV (715 SV, chiếm 43,1%) không cho là Nhà trường đã có đầy đủ trang thiết bị phục vụ giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học của SV. Cùng nội dung này có 213 ý kiến đề nghị trang bị thêm đồ dùng học tập cho SV.

4.4 Thư viện: 715 SV (48,8%) không cho là Thư viện có đầy đủ tài liệu tham khảo cho hầu hết các môn học. Cùng nội dung này có 120 ý kiến đề nghị tăng thêm sách chuyên ngành ở Thư viện.

4.5 Phòng học: Khoảng ½ SV (899 SV, chiếm 52,1%) chọn thang đo *chấp nhận được* cho nhận xét “Phòng học rộng, thoáng, mát, đủ âm thanh và ánh sáng.”

Tỷ lệ SV *đồng ý* ở “**Lĩnh vực 4. Tổ chức hoạt động học tập**” trong PDG toàn khoá học của hai năm 2007 và 2008 không có sự chênh lệch đáng kể (trên dưới 5%). Tuy nhiên,

trong PDG toàn khoá học 2008, SV chọn mức **chấp nhận** được cao hơn so với các chỉ số của năm 2007 (trên dưới 10%).

Lĩnh vực 5. SINH HOẠT VÀ ĐỜI SỐNG

Được cụ thể bằng chế độ, chính sách xã hội, chăm sóc sức khỏe, an ninh trật tự, quy chế rèn luyện, các hoạt động văn hóa-văn nghệ, thể dục-thể thao và các dịch vụ hỗ trợ SV, **lĩnh vực sinh hoạt và đời sống nói chung chỉ nhận được những nhận xét ở mức dưới trung bình từ SV**, cụ thể là: Được phổ biến quy chế rèn luyện mỗi đầu năm học: 757 SV (45,6%); Trường tổ chức tốt các dịch vụ hỗ trợ SV, công bố công khai các chế độ, chính sách xã hội và các dịch vụ hỗ trợ SV (tìm chỗ trọ, chỗ làm thêm, xin tài trợ học bổng,...): 541 SV (33,5%); vấn đề an ninh trật tự trong khuôn viên trường và ký túc xá là đảm bảo được: 628 SV (36,8%); Trường đáp ứng tốt nhu cầu văn hóa, văn nghệ và thể dục thể thao của SV: 353 SV (21,9%); Trường đã định kỳ tổ chức các buổi nói chuyện sinh hoạt ngoại khóa, các buổi gặp gỡ trao đổi với nhà tuyển dụng: 340 SV (21,5%); Trường chăm lo tốt sức khỏe (y tế, chế độ bảo hiểm,...) cho SV: 340 SV (21,5%); hoạt động Đoàn-hội, thông qua câu lạc bộ, đội, nhóm,... có tác dụng tốt và thiết thực, giúp SV thể hiện năng lực và rèn luyện đạo đức lối sống: 397 SV (25,4%);

Qua câu hỏi mở, SV kiến nghị Nhà trường làm tốt hơn nữa dịch vụ hỗ trợ SV, đặc biệt là giới thiệu thông tin, quảng bá thương hiệu của Trường, thường xuyên tổ chức các buổi giao lưu với nhà tuyển dụng (61 ý kiến).

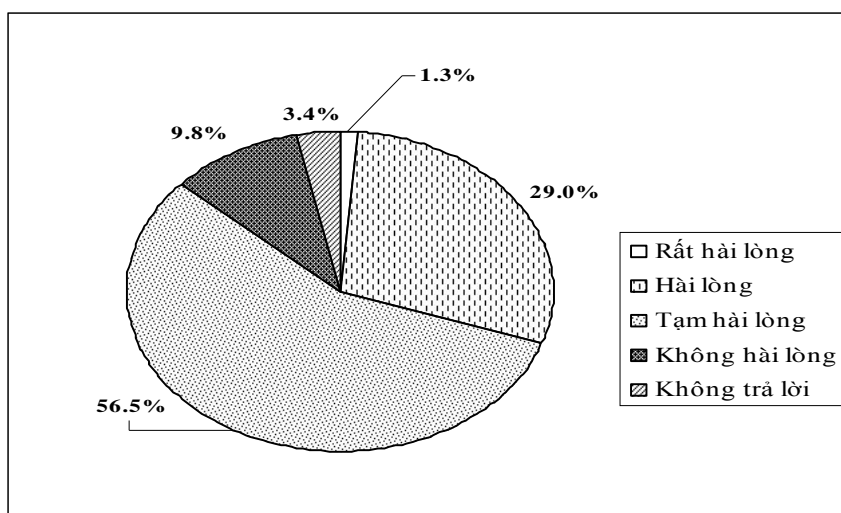
Việc đối chiếu các số liệu trong PDG toàn khoá học của hai năm 2007 và 2008 cho thấy trong năm 2007, Tỷ lệ SV *đồng ý* ở các vấn đề thuộc “**Lĩnh vực 5. Sinh hoạt và đời sống**” cao hơn khoảng 10% so với năm 2008. Không có sự chênh lệch đáng kể trong đánh giá của SV về ba vấn đề an ninh trật tự trong trường, định kỳ tổ chức các buổi nói chuyện sinh hoạt ngoại khoá và chăm lo tốt sức khoẻ trong hai đợt khảo sát của hai năm học liền nhau này.

Lĩnh vực 6. CẢM NHẬN CHUNG CỦA NGƯỜI HỌC

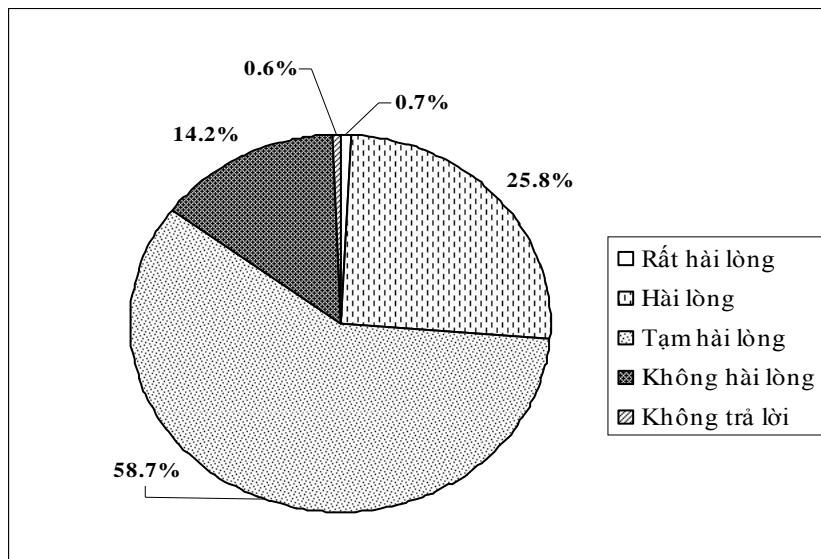
Dưới đây là một số cảm nhận chung của SV năm cuối về chất lượng đào tạo của toàn khoá học (năm 2007 và năm 2008) về môi trường sống và học tập tại Trường ĐH KHXH&NV:

Về chất lượng đào tạo của toàn khoá học:

Gần 1/3 SV (551 SV, 31%) *hài lòng* và hơn 1/2 SV (1028 SV, 58%) *tạm hài lòng* về chất lượng đào tạo của toàn khoá học.



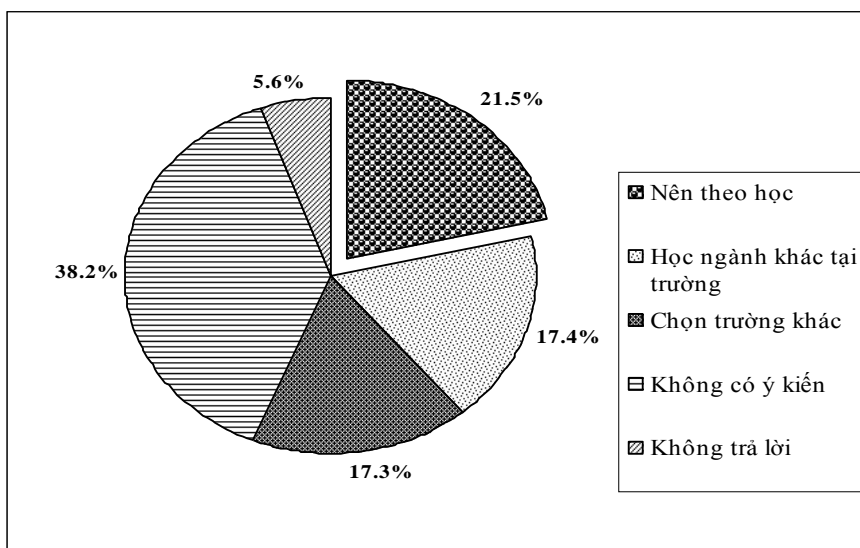
Biểu đồ 9: Cảm nhận chung của SV năm 2008 về chất lượng đào tạo của toàn khoá học



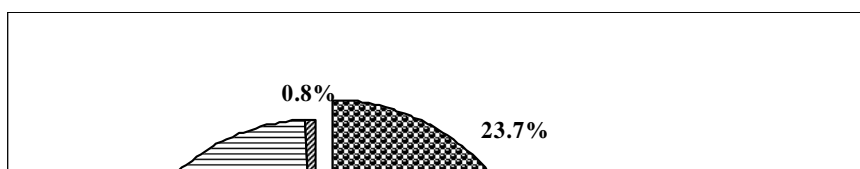
Biểu đồ 8: Cảm nhận chung của SV năm 2007 về chất lượng đào tạo của toàn khoá học

Về việc chọn trường và ngành học:

- Có 735 SV (45%) hài lòng và gần 1/2 SV (796 SV, chiếm 48.5%) tạm hài lòng về môi trường sống học tập tại Trường ĐH KHXH&NV;
- Hơn 1/3 SV (391 SV, chiếm 38%) khuyên người thân, bạn bè chọn ngành mình đang theo học tại Trường, 317 SV (31%) khuyên với người thân, bạn bè theo học ngành khác tại Trường, 314 SV (30,7%) khuyên người thân, bạn bè chọn trường khác để học.



Biểu đồ 11: Lời khuyên của SV năm 2008 về việc chọn trường và ngành học



Biểu đồ 10: Lời khuyên của SV năm 2007 về việc chọn trường và ngành học

Về dự định xin việc làm:

Trong số 1.820 SV năm cuối được khảo sát trong năm 2008, có 967 SV (53,1%) đã có dự định xin việc làm; con số này tương đương với số lượng SV trả lời có đi làm thêm. Chưa có dự định xin việc làm là 654 SV (35,9%) và 199 SV (10,9%) không trả lời câu hỏi này.

Việc làm được SV dự định là rất đa dạng, nổi bật nhất là *giáo viên* (183 lượt lựa chọn), *báo chí* (141 lượt lựa chọn), *văn phòng* (127 lượt lựa chọn), *biên-phiên dịch* (105 lượt lựa chọn). Xu hướng này cũng cho thấy rằng số SV lựa chọn ngành nghề sau khi ra trường thường gắn liền với những việc SV đã làm trong thời gian học và liên quan mật thiết đến ngành đào tạo, đặc biệt là SV của Khoa Báo chí và SV thuộc khối ngành ngoại ngữ.

Tiểu kết của Phần 2:

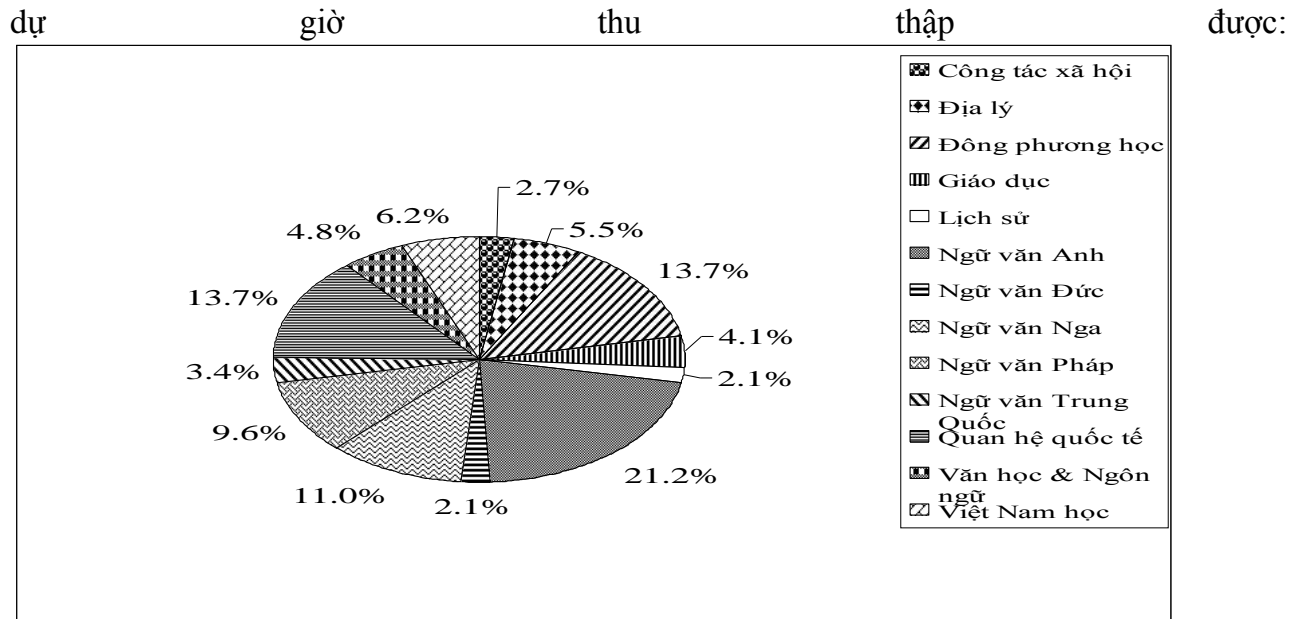
Kết quả tổng hợp dữ liệu không cho thấy sự khác biệt đáng kể trong cả **sáu lĩnh vực** được xem xét trong *PDG toàn khoá học* của năm học 2006-2007 và năm học 2007-2008 tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM.

Phần 3. Tổng hợp nhận xét của giảng viên qua hoạt động dự giờ

Trong học kỳ 2 năm học 2007-2008, Ban Giám hiệu Trường ĐH KHXH&NV đã chỉ đạo việc triển khai *Kế hoạch dự giờ*. Các hoạt động cụ thể tại các khoa/bộ môn bao gồm việc xếp lịch dự giờ, lập phiếu nhận xét đối với GV đảm nhiệm môn học và tổng hợp kết quả dự giờ diễn ra trong khoảng thời gian từ 1/4/2008 đến 30/5/2008. Dưới đây là một số kết quả được tổng hợp từ *Phiếu dự giờ* và *Báo cáo tổng kết hoạt động dự giờ* của các đơn vị:

1. Tình hình tổ chức dự giờ và lập báo cáo tổng hợp của các khoa/bộ môn

Khoa Nhân học, Bộ môn Văn hoá học và Bộ môn Tâm lý học không tổ chức dự giờ vì không giảng dạy trong khoảng thời gian này. Khoa Ngữ văn Anh có số lượt GV được dự giờ nhiều nhất (13 lượt), ít nhất là Khoa Triết học và Bộ môn Công tác xã hội (2 lượt); các đơn vị còn lại dao động từ 3 đến 6 lượt GV được dự giờ. Bốn khoa có *Báo cáo tổng kết hoạt động dự giờ* nhưng không đính kèm *Phiếu dự giờ* theo quy định là Báo chí-Truyền thông, Triết học, Thư viện-thông tin và Xã hội học. *Biểu đồ 12* thể hiện tỷ lệ của số phiếu



Biểu đồ 12: Số phiếu dự giờ của các khoa/bộ môn

Có 146 lượt GV đã nhận xét cho 63 GV đảm nhiệm môn học. Có xu hướng là các GV dự giờ lẫn nhau.

GV tham gia dự giờ phần đông là cán bộ trẻ, có trình độ chủ yếu là Cử nhân, số ít là Thạc sĩ, ít hơn nữa là cán bộ giảng dạy có trình độ Tiến sĩ hay Phó giáo sư Tiến sĩ. Số GV tham gia dự giờ cao nhất là 6 và thấp nhất là 1, chủ yếu là 2.

GV được dự giờ cũng chủ yếu là cán bộ trẻ, trình độ Cử nhân, một số ít là Thạc sĩ.

2. Nội dung của bài giảng

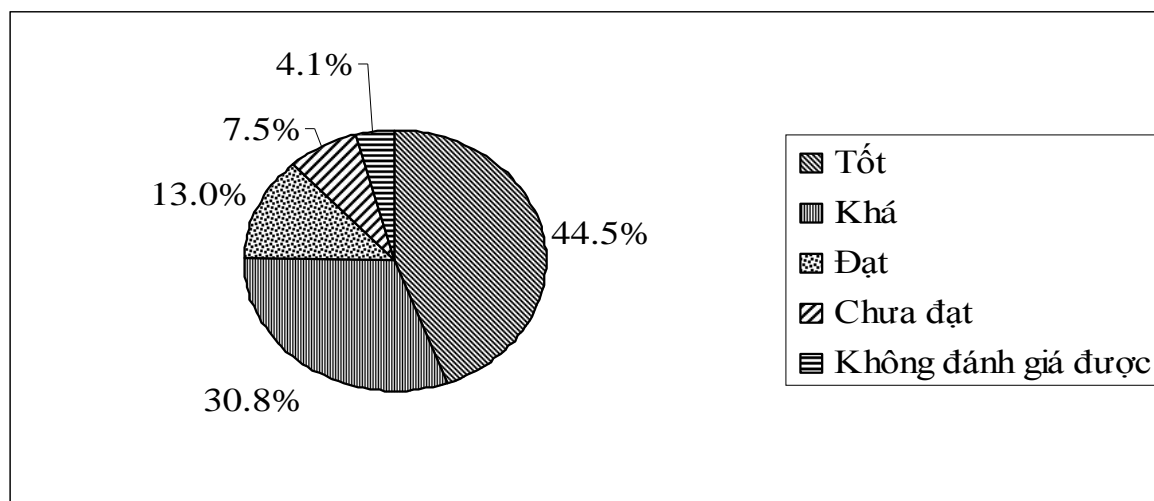
Những nhận xét liên quan đến nội dung của bài giảng gồm: GV truyền đạt đầy đủ nội dung (88 ý kiến); GV chỉ giảng sâu những nội dung chính, có liên hệ thực tiễn (38 ý kiến)⁴; GV sa vào các nội dung không liên quan đến bài học (5 ý kiến)⁵; GV chỉ truyền đạt những nội dung không có trong giáo trình tài liệu (3 ý kiến).

Có khác biệt giữa các GV tham gia dự giờ về cách đánh giá cùng một GV đảm nhiệm môn học: người này cho là *đạt*, người kia cho là *chưa đạt*; người này cho là *tốt*, người kia chỉ cho là *khá*. Có GV cho rằng không thể đánh giá về nội dung bài giảng của GV được dự giờ vì chủ yếu là SV thuyết trình. Có GV tự ý cho thêm thang đo *trung bình* thay vì chọn một trong hai mức *đạt* hoặc *chưa đạt*.

Có 75,3% GV nhận xét mức *khá* và *tốt* đối về nội dung bài giảng của GV được dự giờ trong đó có 65 phiếu nhận xét *tốt*, chiếm 44.5% trên tổng số phiếu dự giờ. Kết quả chung được thể hiện qua *Biểu đồ 13*.

⁴ Những ý kiến này tập trung chủ yếu cho những GV được đánh giá là *tốt* và *khá* về nội dung giảng dạy.

⁵ Những ý kiến này tập trung cho những GV có phiếu đánh giá *chưa đạt* về nội dung giảng dạy.



Biểu đồ 13: Nội dung bài giảng

3. Phương pháp giảng dạy

3.1 Công cụ dạy học: GV sử dụng nhiều công cụ dạy học khác nhau để truyền đạt nội dung bài giảng. Có **55 GV (36,7%)** chỉ dùng phấn bảng mà không sử dụng các công cụ dạy học hiện đại; **91 GV (63,3%)** sử dụng các công cụ dạy học hiện đại như máy chiếu, phần mềm hỗ trợ, thiết bị đa phương tiện, v.v. được ghi nhận qua 146 phiếu dự giờ thu thập được từ 13 khoa/bộ môn:

Nhận xét về GV sử dụng các công cụ dạy học hiện đại	Số ý kiến
Máy chiếu	70
Phần mềm hỗ trợ	37
Thiết bị đa phương tiện	21
Không sử dụng công cụ hỗ trợ	55

Bảng 7: Việc sử dụng các công cụ dạy học hiện đại trong giảng dạy

Tuy nhiên, một số nhận xét cũng cho rằng GV hơi lạm dụng các thiết bị trình chiếu để “lướt”: không dừng lại để giảng ở một số nội dung cần thiết. Với những GV chưa sử dụng các thiết bị hỗ trợ dạy học thì các ý kiến đóng góp là nên sử dụng các thiết bị để hạn chế “không gian tĩnh” ở trong lớp học.

3.2 Cách truyền đạt kiến thức: Có ba nhóm nhận xét: 15 GV (10,3%) GV chỉ thuyết giảng; 91 GV (62,3%) GV đặt câu hỏi trong quá trình thuyết giảng để SV trả lời; 38 GV (26%) kết hợp thuyết giảng với thuyết trình của SV. Việc kết hợp cách truyền đạt kiến thức với mức độ hợp lý của tiến trình bài giảng cho thấy, qua đánh giá của GV tham gia dự giờ, mức độ hợp lý của tiến trình bài giảng không phụ thuộc vào cách truyền đạt kiến thức.

Cách truyền đạt kiến thức của GV	Mức độ hợp lý của tiến trình bài giảng		
	Tốt	Đạt	Chưa đạt
GV chỉ thuyết giảng	4	10	1

GV đặt câu hỏi trong quá trình giảng để SV trả lời	46	33	12
Kết hợp thuyết giảng của GV với thuyết trình của SV	20	12	4

Bảng 8: Cách truyền đạt kiến thức của giảng viên

Nhận xét của GV tham gia dự giờ qua các câu hỏi mở đề cập đến phương pháp giảng dạy được ghi nhận như sau:

Điểm cần phát huy: (1) Chuẩn bị công phu đến bài giảng, tổ chức các hoạt động thiết thực trong lớp học làm sinh động thêm nội dung bài học; (2) có phương pháp dạy tốt tạo được sự tương tác giữa thầy với trò làm cho những tiết học lý thuyết khô cứng không nhàm chán; (3) nắm vững nội dung bài giảng và có phương pháp truyền đạt hợp lý; (4) sử dụng thiết bị hiện đại hỗ trợ giảng dạy.

Điểm cần khắc phục: (1) Kỹ năng diễn đạt hơi dài, chưa tốt hoặc dùng thuật ngữ khó hiểu; (2) tâm lý mất bình tĩnh, khá căng thẳng khi có người dự giờ dẫn đến bài giảng chưa tốt; (3) chưa đặt ra giới hạn cho mỗi hoạt động dẫn đến tình trạng “giảng nhanh” để kịp tiến độ; (4) chỉ tập trung vào việc truyền thụ kiến thức, chưa lưu ý đúng mức đến việc tạo điều kiện cho SV phát huy tính chủ động và rèn luyện các kỹ năng, chưa tạo được sự cần thiết giữa người dạy và người học; (5) chưa có nhiều liên hệ thực tế để làm phong phú nội dung bài học giúp SV tiếp thu bài tốt hơn; (6) đặt quá nhiều câu hỏi nhưng sau đó lại không lý giải tường tận, thoả đáng, làm cho nội dung truyền đạt ít thuyết phục hơn; (7) còn nặng về độc thoại, chưa bám sát trọng tâm bài giảng hoặc còn lúng túng khi điều hành thuyết trình, thảo luận.

4. Thái độ của giảng viên khi đứng lớp

Nổi bật trong 146 lượt nhận xét đa dạng về thái độ của GV khi đứng lớp là **GV có tâm huyết, nhiệt tình, tác phong nghiêm túc, tự tin và chủ động khi lên lớp**. Bên cạnh các câu hỏi mở được ghi nhận, 146 GV tham gia dự giờ còn đóng góp ý kiến cho các câu hỏi đóng như sau:

Thái độ của GV khi đứng lớp	Số ý kiến
Chuẩn bị bài giảng đầy đủ, giảng giải nhiệt tình	85
Chủ động tương tác với SV tạo không khí sinh động trong giờ học	62
Nghiêm túc giải đáp thắc mắc, sửa bài tập,...	50
Nghiêm túc, tận tình nhưng thiếu sinh động trong giờ giảng	31
Chưa thể hiện được tính mô phạm của GV	9

Bảng 9: Thái độ của giảng viên khi đứng lớp

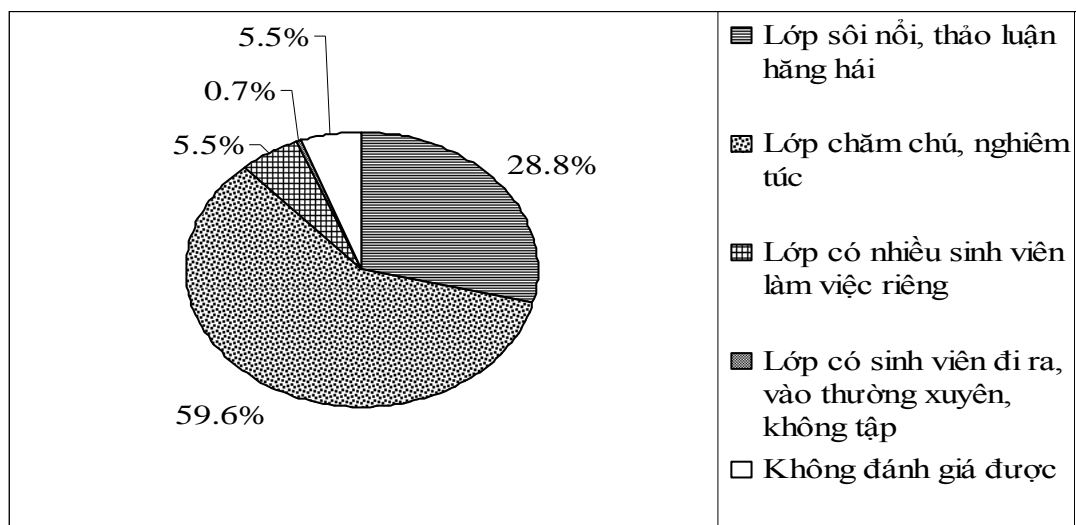
Nhìn chung, rất ít GV (9 GV, chiếm 6,1%) chưa thể hiện được tính mô phạm của nghề giáo, đa số còn lại (137 GV, chiếm 92,9%) được GV dự giờ chọn một hoặc hai đáp án là “GV vừa chuẩn bị bài giảng đầy đủ, giảng giải nhiệt tình vừa chủ động tương tác với SV,

tạo không khí sinh động trong giờ học” hoặc là “GV vừa nghiêm túc giải đáp thắc mắc, sửa bài tập,... vừa chuẩn bị bài giảng đầy đủ, giảng giải nhiệt tình.”

5. Hiệu quả giảng dạy

GV tham gia dự giờ đánh giá hiệu quả giảng dạy của GV đứng lớp qua (1) việc quan sát tình hình kỷ luật của lớp học và không khí trong lớp và (2) các nhận xét bước đầu về mức độ tiếp thu bài của SV.

Kết quả nhận được về tình hình kỷ luật của lớp học và không khí trong lớp là khá tốt: Có đến 129/146 lượt GV (chiếm 88,4% trên tổng số GV dự giờ) nhận xét là SV chăm chú nghe giảng, thảo luận hăng hái trong lớp.



Biểu đồ 9: Tình hình kỷ luật của lớp học và không khí trong lớp

Sau đây là nhận xét của 146 lượt GV tham gia dự giờ về mức độ tiếp thu bài của SV:

- SV tiếp thu bài *tốt*: 57 GV (39%);
- SV tiếp thu bài *khá tốt*: 67 GV (45,9%);
- SV chưa quan tâm đúng mức tới bài giảng: 13 GV (chiếm 8,9 %).

Có 9 GV (6,2%) không nhận xét câu hỏi này.

Tương tác giữa kết quả của nhận xét về mức độ tiếp thu bài của SV và về tình hình kỷ luật của lớp học là không thể phủ nhận.

Tiểu kết của Phần 3:

Tuy mới được Nhà trường và các khoa/bộ môn tổ chức gần đây, hoạt động dự giờ đã thu được kết quả bước đầu rất đáng quan tâm. Việc tổ chức cho GV trẻ dự giờ những cán bộ giảng dạy có kinh nghiệm để nâng cao kiến thức chuyên môn và phương pháp giảng dạy, bao gồm cả kỹ năng truyền đạt kiến thức, là cần thiết, nhất là khi số lượng GV trẻ tăng cao trong những năm gần đây.

Kết luận

Thực trạng dạy và học tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG TPHCM, có thể được nhận diện bằng nhiều cách và từ nhiều góc độ khác nhau. Báo này chỉ là **một trong những kênh tham khảo** có kết hợp cả định lượng lẫn định tính. Trong nỗ lực liên tục thu thập và xử lý các thông tin và số liệu chuẩn bị cho *Báo cáo TĐG cấp Trường năm 2008*, các báo cáo

TĐG thường kỳ mỗi 5 năm và giữa kỳ mỗi 2,5 năm, và các báo cáo không thường kỳ như báo cáo này trong Hội thảo “**Đổi mới phương pháp đào tạo theo học chế tín chỉ**,” Phòng KT&ĐBCL những mong đóng góp ít nhiều vào việc hình thành một cái nhìn tương toàn diện về công tác tổ chức quản lý giảng dạy và học tập tại Trường ĐH KHXH&NV trong nỗ lực chung của tất cả các đơn vị, nhất là đội ngũ các thầy cô giáo, cùng hướng tới việc đảm bảo chất lượng đào tạo, phục vụ tốt hơn nữa nhu cầu của người học, và đáp ứng cao hơn nữa yêu cầu của xã hội và của thị trường lao động.

**MỘT SỐ SUY NGHĨ VỀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY MỚI
TRONG HOẠT ĐỘNG ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ
TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN**

**PGS.TS. Trương Văn Chung
Trung tâm Nghiên cứu Tôn giáo**

Năm học 2005-2006 trường ĐHKHXH&NV đã thực hiện chuyển đổi hoạt động đào tạo từ niên chế kết hợp với học phân sang học chế tín chỉ (HCTC), một bước đi đã tác động và làm thay đổi nhiều khâu, nhiều bộ phận trong hoạt động đào tạo của trường. Những thay đổi đó mặc dù mới chỉ là những bước đầu tiên và mới chỉ dừng lại ở hình thức với nhiều hạn chế, bất cập, song về cơ bản là đúng hướng. Trong lộ trình chuyển đổi sang HCTC chúng ta cần khắc phục những hạn chế, bất cập trên, đồng thời tiếp tục thay đổi và hoàn thiện những khâu then chốt trong hoạt động đào tạo, để HCTC phát huy những ưu điểm và giá trị của nó, cụ thể là:

1. Rà soát cấu trúc lại chương trình đào tạo theo hướng giảm khối lượng tín chỉ trong toàn khóa (120-140 tín chỉ) và tăng học phần tự chọn;
2. Tiếp tục đổi mới, đa dạng hóa phương pháp giảng dạy mới;
3. Hoàn thiện hệ thống thông tin trong toàn bộ hoạt động đào tạo;
4. Hoàn thiện cơ sở vật chất, phòng học, trang thiết bị giảng dạy học tập và hệ thống thư viện trường, khoa.

Nói chung, Trường, Phòng/Ban chức năng, Khoa/Bộ môn còn nhiều việc phải làm để nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo. Trong khuôn khổ của 1 báo cáo khoa học và giới hạn về thời gian, tôi xin có một số suy nghĩ về phương pháp giảng dạy mới trong hoạt động đào tạo theo HCTC ở Trường.

Trước hết cần phải khẳng định rằng việc đổi mới phương pháp giảng dạy không phải do yêu cầu của HCTC mà xuất phát từ triết lý, chuẩn mực mới của nền giáo dục hiện đại nhằm đáp ứng nhu cầu xã hội là “Đào tạo ra người lao động chất lượng cao, có tính tự chủ, năng động và tinh thần sáng tạo”. Trong thực tế, trường ta đã phát động phong trào đổi mới phương pháp giảng dạy rồi (2001) và từ đó đến nay, chúng ta đã có nhiều cán bộ giảng dạy thực hiện các phương pháp mới. Tuy nhiên chúng ta đều biết các phương pháp giảng dạy dù đa dạng đến như thế nào cũng đều có 2 nét đặc trưng:

1. Phương pháp giảng dạy tuân thủ một triết lý giáo dục cơ bản, sự định hướng và tổ chức thực hiện theo triết lý đó;
2. Phương pháp phải đạt được mục tiêu và nội dung xác định trong chương trình đào tạo (1).

Đặc trưng thứ nhất của phương pháp giảng dạy, chúng ta đã có triết lý chỉ đạo là “đặt người học vào vị trí trung tâm của nền giáo dục”, phương pháp giảng dạy cụ thể cho từng ngành vì thế phải được đổi mới theo tinh thần đó.

Vấn đề ở đây là đặc trưng thứ 2: mối liên hệ của phương pháp giảng dạy với mục tiêu, nội dung đào tạo theo HCTC sao cho chất lượng và hiệu quả. Vì vậy, tôi không lạm bàn lý luận về phương pháp dạy học mà chỉ nêu một số suy nghĩ về mối quan hệ và vai trò của phương pháp giảng dạy mới với HCTC ở Trường khi chuyển đổi sang học chế tín chỉ. Năm 2006, Trường đã cấu trúc lại chương trình đào tạo theo hướng giảm khối lượng tiết học toàn khóa (180 tín chỉ), các Khoa, Bộ môn đã rà soát lại mục tiêu đào tạo của từng ngành và sắp xếp lại hệ thống các môn học. Chúng ta cũng qui định tăng tỷ lệ thực hành, thảo luận, thuyết trình, làm bài tập so với giờ lý thuyết trên lớp, chúng ta cũng đã tổ chức cho SV lựa chọn, đăng ký môn học v.v..

Vì vậy, tương ứng với những thay đổi đó sẽ phải có một phương pháp giảng dạy cụ thể để phù hợp với mục tiêu đào tạo và nội dung chương trình đào tạo của từng ngành theo HCTC. Mối liên hệ ở đây là HCTC với tư cách là hình thức tổ chức dạy và học đáp ứng cho việc đổi mới phương pháp giảng dạy, nó sẽ chỉ là hình thức tổ chức đào tạo, tạo điều kiện

cho việc áp dụng phương pháp giảng dạy mới. Song, nó lại yêu cầu tính đa dạng và sáng tạo của người giảng viên thể hiện phương pháp mới đó vào ngành học, môn học cụ thể mà mình đảm nhiệm.

Trong bài viết về: “Tín chỉ và khối lượng công việc phải làm ở một khoa đào tạo” Thomas Ehrlich đã khẳng định: “Phương pháp giảng dạy mới có một vai trò đặc biệt, trước hết nó mang lại sự thống nhất hữu cơ, một hệ thống sinh động cho HCTC”. (2)

Kinh nghiệm đào tạo tín chỉ ở Mỹ đã chỉ ra rằng: “Một phương pháp giảng dạy đa dạng và sáng tạo sẽ kết dính tất cả những vòng khâu then chốt của hệ thống tín chỉ: sự mạng, mục tiêu đào tạo, chương trình đào tạo, hoạt động dạy và học ở lớp, vai trò người thầy, tự học, nghiên cứu độc lập của SV... tạo ra sức sống, sự mềm mại, năng động của hình thức tín chỉ.” (3)

Theo tôi hiểu phương pháp giảng dạy mới ở đây chính là “linh hồn” của HCTC, đặc biệt là nhìn từ thực trạng dạy và học ở trường ta hiện nay. Cũng trong báo cáo khoa học về đào tạo theo hệ thống tín chỉ ở Trung Quốc, hai đồng tác giả Eli Mazur và Phạm Thị Ly đã cho rằng “ở Trung Quốc, hệ thống tín chỉ đơn giản chỉ là chồng lên trên một kế hoạch giảng dạy được sửa chữa chút ít và SV vẫn có rất ít quyền lựa chọn môn học” và nguyên nhân của tình trạng này theo họ là “hệ thống tín chỉ ở Trung Quốc thiếu hẳn một cuộc tranh luận về phương diện học thuật và việc cải tiến giảng dạy, nghiên cứu khoa học của giảng viên” (4). Nếu đúng là như vậy, chúng ta có thể hiểu tình trạng đó là xu hướng “bình mới, rượu cũ” và một trong những nguyên nhân chính yếu của tình trạng đó là phương pháp giảng dạy mới mang tinh thần sáng tạo ít được áp dụng từ đội ngũ giảng viên. Từ đây, cho phép ta suy luận rằng: “thực hiện phương pháp giảng dạy mới chính là giải pháp tốt nhất để chống lại xu hướng khá phổ biến ở các trường đại học khi chuyển đổi sang HCTC- “xu hướng bình mới, rượu cũ””.

Đào tạo theo HCTC hiện nay ở trường chúng ta có vẻ như đang đứng giữa ngã ba đường hoặc là tiếp tục chuyển đổi theo đúng yêu cầu, nội dung của HCTC hoặc sẽ sa vào xu hướng “bình mới rượu cũ”. Để có cái nhìn tham khảo về thực tế hoạt động đào tạo của trường ta hiện nay, tôi xin giới thiệu các mẫu điều tra, thu thập ý kiến đóng góp của SV do nhóm thực hiện dự án xây dựng HCTC và Phòng KT và ĐBCL, 2 đợt điều tra này được thực hiện vào đầu và cuối năm 2007. Mục đích của hai đợt điều tra này tập trung vào những lĩnh vực then chốt của hoạt động đào tạo:

- Mức độ hài lòng của SV trong hoạt động đào tạo theo HCTC (tư vấn học tập, đăng ký lựa chọn môn học, tổ chức lớp học, về chương trình đào tạo và phương pháp giảng dạy của giảng viên)

- Bảng 1: (trong phiếu điều tra của nhóm thực hiện dự án xây dựng HCTC)

Câu hỏi 19: Theo bạn có bao nhiêu phần trăm giảng viên dạy theo phương pháp mới lấy SV làm trung tâm, áp dụng công nghệ vào việc giảng dạy.

Mẫu trả lời: trên 75%; trên 50%; dưới 50%

Bảng kết quả của 626 phiếu trả lời câu 19.

Trên 70% có 91 phiếu đạt tỷ lệ 14,5%

Trên 50% có 293 phiếu đạt tỷ lệ 46,8%

Dưới 50% có 243 phiếu đạt tỷ lệ 38,5%

Câu hỏi 20: Với những môn mà bạn đăng ký học, có bao nhiêu % giáo viên có yêu cầu bạn làm bài tập, thuyết trình hoặc thảo luận nhóm khi giảng dạy?

Mẫu trả lời: 100%; 50%; dưới 50%

Bảng kết quả của 627 phiếu trả lời của 20.

100% có 79 phiếu đạt tỷ lệ 12,6 %.

50% 336 phiếu đạt tỷ lệ 53,5 %.

Dưới 50% 212 phiếu đạt tỷ lệ 33,8 %. (5)

Trong bảng thống kê câu hỏi mở cho ý kiến đóng góp của SV về đội ngũ giảng viên của trường (1025 ý kiến SV), trong đó có 316 ý kiến về đổi mới phương pháp giảng dạy để thu hút SV (6). Tất nhiên số liệu thống kê trên chỉ là thông tin tham khảo, xong ít ra cũng cho chúng ta một suy ngẫm: cần phải tiếp tục việc áp dụng phương pháp giảng dạy mới trong toàn thể đội ngũ giảng viên. Đây cũng chính là ý tưởng và mong muốn của báo cáo này.

Để có một phương pháp giảng dạy mới, hiệu quả, theo tôi phải thực hiện đồng bộ nhiều nhóm công việc liên quan như: chương trình đào tạo, giáo trình, tài liệu tham khảo, sự năng động và tự chủ ở SV, cơ sở vật chất kỹ thuật và hệ thống thông tin, và quan trọng nhất phải từ nhiệt tình, tinh thần trách nhiệm và sáng tạo của giảng viên.v.v., vì vậy, tôi xin có một số đề xuất sau:

1- Trường cần tạo ra một phong trào sâu, rộng việc áp dụng phương pháp giảng dạy mới trong toàn thể đội ngũ giảng viên, lấy giảng viên trẻ làm nòng cốt. Phong trào cần được tiến hành liên tục, kiên trì, có kế hoạch, thời hạn và những giải pháp duy trì, có tổng kết, đánh giá, khen thưởng tránh làm hình thức, nhất thời.

2- Theo Puljaev V.T, Chủ tịch Viện Hàn lâm Khoa học Nhân văn CHLB Nga, “chuẩn thức mới của tri thức khoa học xã hội – nhân văn và của nền giáo dục mới là chuyên giao truyền thụ văn hóa để tạo nên những con người có văn hóa biết sống chung, có nhân tính và ý thức sinh thái, đây cũng chính là hạt nhân của quan niệm mới về phát triển giáo dục”, điều này, theo Puljaev, đòi hỏi phải có những mẫu người giáo viên mới mà đặc trưng trước hết ở phẩm chất say mê, có đủ khả năng và sẵn sàng sáng tạo. Hoạt động giảng dạy của người giáo viên là phương thức tồn tại của anh, là lao động trí óc thực sự, là thứ lao động đặc hữu bởi vì nó gắn với sự sáng tạo của con người, con người của văn hóa. Cũng theo Puljaev: “xã hội cần phải đánh giá lại và bù đắp tương xứng với lao động đặc hữu đó của người giáo viên” (7). Tôi chia sẻ với quan điểm này và đề nghị trường cần quan tâm hơn nữa đến đời sống vật chất tinh thần của đội ngũ giảng viên trong trường. Cụ thể nhất là cần xem xét tính toán lại thù lao giảng dạy cho giảng viên- đó là sự quan tâm, động viên thiết thực nhất của nhà trường.

3- Nên chuẩn hóa đề cương chi tiết các môn học, khoa hoặc bộ môn qui định khung tỷ lệ giữa lý thuyết và thực hành kỹ năng tự nghiên cứu và thuyết trình.v.v...một cách hợp lý theo hướng tăng dần tỷ lệ thực hành, đây cũng là yếu tố thúc đẩy SV rèn luyện khả năng tự học, tự NCKH một cách độc lập. Trường hợp một số môn học thuộc khối kiến thức đại cương, lớp môn học được tổ chức thường rất đông SV, Trường, Phòng Đào tạo nên có qui định thêm trợ giảng để giúp giảng viên chính tổ chức thảo luận hoặc hướng dẫn hội thảo đạt hiệu quả cao hơn.

4- Mở rộng không gian tự học ngoài giờ cho SV, tăng diện tích phòng đọc sách, thư viện để đáp ứng được nhu cầu ngày càng tăng của SV.

Trong phiếu đánh giá toàn khóa học của phòng KT và ĐBCL:

Câu 27: Trường có đủ chỗ ngồi cho SV tự học trong và ngoài thư viện?.

Kết quả là: Với tổng số phiếu thực 1486 phiếu

Hoàn toàn đồng ý: 66 phiếu đạt tỷ lệ 4,1%

Đồng ý: 158 phiếu đạt tỷ lệ 9,9%

Chấp nhận được: 375 phiếu đạt tỷ lệ 23,6%

Không đồng ý: 548 phiếu đạt tỷ lệ 39,4%

Hoàn toàn không đồng ý: 339 phiếu đạt tỷ lệ 21,3%

5- Xây dựng kế hoạch hoạt động tự đánh giá chất lượng giảng dạy của giảng viên hàng năm (với bộ tiêu chuẩn của Bộ GD-ĐT) song song với việc thẩm định, đánh giá chương trình đào tạo.

6- Cuối năm học 2008-2009, trường nên có một cuộc tổng kết toàn bộ hoạt động đào tạo theo HCTC của trường, để rút ra được những gì đã làm được và những gì chưa làm được để tiếp tục khắc phục và đề ra những kế hoạch cụ thể cho giai đoạn hoàn thiện tiếp theo.

Với thực lực của đội ngũ giảng viên của trường cộng với những kế hoạch, biện pháp cụ thể được tổ chức một cách khoa học, tôi tin chắc trường sẽ thành công trong quá trình chuyển đổi này để hoàn thành sứ mạng của trường: là một trong những cơ sở đào tạo nghiên cứu hàng đầu Việt Nam về khoa học xã hội và nhân văn nhằm chuyển giao và truyền thụ văn hóa mang bản sắc dân tộc và chuyên môn chất lượng cao cho xã hội.

Triết lý về công cuộc chuyển đổi đào tạo sang HCTC của Trường là:

Đội ngũ giảng viên năng động sáng tạo + Hệ thống thông tin – thư viện hiện đại + Tổ chức khoa học = thành công.

Tài liệu tham khảo và trích dẫn:

1. *Vũ Văn Tảo, Vài nét về xu thế đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập trên thế giới, tài liệu giáo dục đại học, NXB giáo dục, Hà Nội, 1997- trang 151.*
2. *Thomas Ehrlich, The credit Hour and Faculty Instructional Workload. Jossey – Bass. San Francisco, 2003. tr 47*
3. *Thomas R. Wolanin, The Student Credit Hour: An International Exploration. Number 122, Summer 2003, Jossey – Bass. San Francisco, tr 101.*
4. *Trích từ tham luận: “Hệ thống đào tạo theo tín chỉ Mỹ và những gợi ý cho cải cách giáo dục đại học Việt Nam” của Eli Mazur và Phạm Thị Ly. Kỷ yếu hội thảo xây dựng chương trình đào tạo theo tín chỉ có sử dụng Internet. Ngày 26/5/ 2006. Trường Đại học Sư phạm Tp. HCM, Viện nghiên cứu giáo dục, tr 74 – 76.*
5. *Trích từ Kết quả điều tra, xử lý số liệu từ các phiếu thu thập ý kiến của Nhóm thực hiện đề án: “Xây dựng HCTC ở Trường ĐHKHXH & NV.ĐHQG – HCM ”.*
6. *Trích từ: Báo cáo tổng hợp phiếu đánh giá toàn khóa học của SV năm cuối (năm học 2006-2007) tại Trường ĐHKHXH và NV*
7. *Puljaev V.T., Đi tìm và khẳng định chuẩn thức mới của tri thức khoa học xã hội-nhân văn và của nền giáo dục. Tạp chí Giáo dục, số 3, tr 12. Năm 2001.*

MỘT SỐ CƠ SỞ LÝ LUẬN CHO VIỆC ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ HIỆN NAY

TS. Nguyễn Ánh Hồng

Khoa Giáo dục

Học chế tín chỉ mang nhiều lợi ích đến cho người dạy và người học. Với quá trình đào tạo được tổ chức linh hoạt, mềm dẻo tạo điều kiện cho sinh viên (SV) dễ dàng lựa chọn và thay đổi chương trình học thích hợp với sở trường và hoàn cảnh riêng. Do vậy, phương pháp dạy học trong học chế tín chỉ phải hướng tới phát triển tối đa tự chủ của SV trong học tập, phát triển năng lực độc lập làm việc và tự nghiên cứu trên cơ sở kế hoạch học tập mà SV đã định ra. Phương pháp dạy học phải phát huy cao độ tính tích cực, độc lập, sáng tạo của SV

Trong hội thảo này, có một số câu hỏi được đặt ra: *Thực chất đổi mới phương pháp dạy học là gì? Và đổi mới phương pháp dạy học theo hệ thống tín chỉ hiện nay theo hướng nào?*

Trong bài viết này, chúng tôi trình bày một số cơ sở lý luận cho việc đổi mới phương pháp dạy học theo học chế tín chỉ hiện nay.

1. Vai trò của giảng viên và SV trong quá trình dạy học đại học.

Quá trình dạy học đại học là quá trình tương tác giữa hoạt động dạy của giảng viên (GV) và hoạt động học của SV (SV) nhằm đạt tới các nhiệm vụ dạy học ở đại học.

Trong quá trình dạy học ở đại học, giảng viên là chủ thể của hoạt động dạy, giữ vai trò **chủ đạo** với chức năng tổ chức, điều khiển, lãnh đạo hoạt động học của SV đảm bảo cho SV thực hiện đầy đủ và có chất lượng cao những yêu cầu đã được quy định phù hợp với mục đích dạy học ở đại học. Vai trò chủ đạo của GV được thực hiện thông qua việc lựa chọn nội dung dạy học, lựa chọn phương pháp, lựa chọn cách thức tổ chức lớp học trong quá trình đào tạo. Cách thức SV lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp như thế nào phụ thuộc vào cách thức tổ chức nhận thức của GV như thế đó. Nếu GV giảng theo phương pháp “đọc – chép” thì SV phải học thuộc lòng (học vẹt) để ghi nhớ những tri thức đó (có thể hoàn toàn không hiểu gì) còn nếu GV dẫn dắt quá trình học tập của SV qua việc giải quyết vấn đề, các bài tập nhận thức làm bộc lộ bản chất của khái niệm thì thực sự SV đã tự duy sáng tạo để tìm ra tri thức. Đó chính là **vai trò chủ đạo của GV** trong quá trình dạy học đại học.

SV có vai trò rất quan trọng trong quá trình dạy học đại học. SV một mặt là đối tượng của hoạt động dạy, mặt khác là chủ thể của hoạt động nhận thức có tính chất nghiên cứu. SV là chủ thể của hoạt động tích cực, độc lập, sáng tạo nhằm chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo có liên quan đến nghề nghiệp tương lai của mình. Trong quá trình dạy học đại học dưới sự tổ chức, điều khiển, hoạt động học của GV, SV tự tổ chức, tự điều khiển hoạt động nhận thức của bản thân. Tính tích cực, chủ động của SV trong quá trình học tập sẽ tác động lại hoạt động giảng dạy của GV. Quá trình dạy học là **quá trình tương tác giữa hoạt động dạy của GV và hoạt động học của SV** được hiểu theo nghĩa đó.

Quá trình dạy học đại học bao gồm hoạt động dạy (hoạt động tổ chức, điều khiển của GV) và hoạt động học (hoạt động tự tổ chức, tự điều khiển của SV). Trong đó, GV phải có cách thức dạy và SV phải có cách thức học. Các cách thức dạy và học hợp thành các

phương pháp dạy học nhằm giúp GV và SV hoàn thành các nhiệm vụ, mục đích dạy học đề ra. Do vậy, **đổi mới phương pháp dạy học phải đổi mới cả phương pháp dạy của GV và tương ứng với nó là phương pháp học của SV.**

2. Sự khác biệt giữa dạy học hướng vào người dạy (lấy người dạy làm trung tâm) và dạy học hướng vào người học (lấy người học làm trung tâm)

Về mục tiêu

DẠY HỌC HƯỚNG VÀO GV	DẠY HỌC HƯỚNG VÀO SV
<ul style="list-style-type: none"> - Truyền đạt kiến thức đã quy định trong chương trình và SGK - Quan tâm trước hết đến việc thực hiện nhiệm vụ của GV 	<ul style="list-style-type: none"> - Chuẩn bị cho người học thích ứng với đời sống xã hội - Tôn trọng nhu cầu, hứng thú, lợi ích và khả năng của người học.

Về nội dung

DẠY HỌC HƯỚNG VÀO GV	DẠY HỌC HƯỚNG VÀO SV
<ul style="list-style-type: none"> - Chương trình được thiết kế chủ yếu theo logic nội dung bài học - Giáo án được soạn trước theo đường thẳng chung cho mọi SV - Chú trọng hệ thống kiến thức lý thuyết, sự phát triển của các khái niệm 	<ul style="list-style-type: none"> - Chương trình hướng vào sự chuẩn bị phục vụ thiết thực cho thực tế - Giáo án có nhiều phương án theo kiểu phân nhánh linh hoạt, có thể được điều chỉnh. - Chú trọng các kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức, năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Về phương pháp

DẠY HỌC HƯỚNG VÀO GV	DẠY HỌC HƯỚNG VÀO SV
<ul style="list-style-type: none"> - Chủ yếu là thuyết trình, giảng giải, tập trung vào bài giảng. - Người học thụ động. - Ghi nhớ - GV chiếm ưu thế, có uy quyền, áp đặt 	<ul style="list-style-type: none"> - Khám phá và giải quyết vấn đề - Người học chủ động, tích cực tham gia - Tìm tòi và thể hiện - GV điều khiển, thúc đẩy sự tìm tòi

Về môi trường học tập

DẠY HỌC HƯỚNG VÀO GV	DẠY HỌC HƯỚNG VÀO SV
<ul style="list-style-type: none"> - Không khí lớp học: hình thức, máy móc - Sắp xếp chỗ ngồi ổn định - Dùng phương tiện, kỹ thuật dạy học ở mức tối thiểu 	<ul style="list-style-type: none"> - Tự chủ, thân mật, không hình thức - Chỗ ngồi linh hoạt - Sử dụng thường xuyên các phương tiện kỹ thuật dạy học

Về kết quả

DẠY HỌC HƯỚNG VÀO GV	DẠY HỌC HƯỚNG VÀO SV
<ul style="list-style-type: none"> - Tri thức có sẵn - Trình độ phát triển nhận thức thấp mặc dù có hệ thống - Phụ thuộc vào tài liệu - GV độc quyền đánh giá kết quả học tập; SV chấp nhận các giá trị truyền thống 	<ul style="list-style-type: none"> - Tri thức tự tìm - Trình độ cao hơn về phát triển nhận thức, tình cảm và hành vi - Tự tin - SV tự giác chịu trách nhiệm về kết quả học tập, được tham gia đánh giá, tự đánh giá, tự xác định các giá trị.

Từ sự so sánh giữa **dạy học hướng vào người thầy** và **dạy học hướng vào người học** đã cho thấy: *đào tạo theo học chế tín chỉ chỉ có hiệu quả khi dạy học thực sự hướng vào người học*. Đó chính là hướng đổi mới phương pháp dạy học nhằm phát huy cao độ tính tích cực, sáng tạo của SV trong quá trình dạy học theo học chế tín chỉ hiện nay.

Từ cơ sở lý luận được trình bày trên đã nêu lên một **nguyên tắc cơ bản trong phương pháp dạy học tích cực** đó là: *GV là người hướng dẫn, tổ chức điều khiển hoạt động học tập của SV. SV là chủ thể chính trong quá trình đào tạo. Dưới sự tổ chức, điều khiển của GV, SV chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo bằng chính hành động học tập của mình*. Nguyên tắc cơ bản này được thể hiện qua các phương pháp dạy học tích cực đang được sử dụng phổ biến trên thế giới: Cách tiếp cận cùng tham gia (participatory approach); Phương pháp dạy giải quyết vấn đề (problem solving); Phương pháp dạy theo tình huống (teaching with cases); Phương pháp tích cực hóa (activation method); Sự phạm tương tác.

3. Từ thực tiễn giảng dạy, theo chúng tôi cần quan tâm đến một số vấn đề sau trong việc đổi mới phương pháp dạy theo học chế tín chỉ hiện nay:

3.1. Trong quá trình dạy học, **GV phải tổ chức, dẫn dắt để SV khám phá bản chất vấn đề**. SV ghi nhớ vững chắc và lâu dài những tri thức cơ bản đó là những tư tưởng chủ đạo, những luận điểm, những nguyên lý chủ yếu của khoa học chứ không phải là những chi tiết vụn vặt. Thông qua quá trình nắm vững hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo *giúp SV có khả năng “cơ động”, có năng lực thích ứng cao trong quá trình lĩnh hội và vận dụng tri thức trong các tình huống quen thuộc mà còn vào các tình huống mới muôn màu muôn vẻ trong thực tiễn nghề nghiệp tương lai*.

3.2. **Với mục tiêu dạy học tập trung vào tính chủ động của người học trong đào tạo tín chỉ**, tác động của GV với SV không chỉ qua phương pháp thuyết giảng tri thức mà cần được thể hiện qua hệ thống các phương pháp dạy học đa dạng, khuyến khích SV tự học, tự nghiên cứu.

3.3. **GV cần chú trọng đến thực hành**, phương pháp giải quyết vấn đề, làm việc theo nhóm, nghiên cứu khoa học *giúp cho SV có được phương pháp học tập và năng lực cần thiết cho công việc tương lai.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- 1. Các chiến lược để dạy học có hiệu quả**, Allan C. Ornstein & Thomas J. Lasley,II, Tài liệu tham khảo nội bộ.
- 2. Lý luận dạy học đại học**, NXB đại học sư phạm, Đặng Vũ Hoạt – Hà Thị Đức (2004)
- 3. Tài liệu tập huấn “Xây dựng chương trình đào tạo theo tín chỉ có sử dụng Internet”**- Trung tâm nghiên cứu giáo dục và kiểm định chất lượng giáo dục - Viện Nghiên cứu Giáo dục Trường Đại học Sư phạm TP.HCM

CÁC BIỆN PHÁP XÂY DỰNG VÀ PHÁT TRIỂN NGUỒN TÀI NGUYÊN HỌC TẬP PHỤC VỤ ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TẠI THƯ VIỆN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

PGS.TSKH Bùi Loan Thùy, Giám đốc Thư viện

Học viên cao học Lê Hồng Huệ

Hiện nay các trường đại học đang diễn ra sự chuyển biến toàn diện về cách vận hành chương trình đào tạo, mô hình quản lý đào tạo cũng như cơ sở vật chất phục vụ học tập nhằm thực hiện Quy chế Đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ

trên phạm vi toàn quốc được ban hành theo Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT ngày 15/08/2007 của Bộ Giáo dục & Đào tạo.

Một trong những yếu tố quan trọng về cơ sở vật chất có ảnh hưởng lớn tới chất lượng đào tạo theo học chế tín chỉ chính là nguồn tài nguyên học tập trong thư viện. Nguồn tài nguyên học tập này là những sưu tập có hệ thống các nguồn tin, các nguồn lực thông tin và các bộ sưu tập tài liệu khác phù hợp với các ngành, chuyên ngành đào tạo của từng trường, được phản ánh toàn diện trong bộ máy tra cứu thông tin của thư viện và được cập nhật thường xuyên, được bảo quản lâu dài.

Nguồn tài nguyên học tập là niềm tự hào của thư viện đại học, có sức thu hút rất lớn đối với những SV tham gia học tập với thái độ tích cực, chủ động tìm kiếm và tham khảo các tài liệu phù hợp với từng môn học, từng chuyên đề khác nhau. Sự định hướng của giảng viên từng môn học chỉ có hiệu quả thật sự khi đi liền với nguồn tài nguyên học tập phong phú trong thư viện để SV tự học, tự nghiên cứu là chính.

Thông qua việc cung cấp thông tin và các dịch vụ trao đổi thông tin dưới nhiều hình thức, mức độ khác nhau, thư viện là nơi tạo các điều kiện cần thiết để duy trì sự tương tác diễn ra giữa các cặp “người dạy - người học”, “người dạy - người dạy”, “người học - người học”. Sự tương tác này sẽ ngày càng mạnh nếu có một nguồn tài nguyên học tập đầy đủ, bảo đảm tính cập nhật cao, theo sát các chương trình đào tạo đang được đổi mới, được chú trọng đầu tư xây dựng, phát triển, được xử lý, sắp xếp, lưu trữ, tổ chức, quản lý một cách khoa học, khai thác sử dụng hiệu quả, đáp ứng các nhu cầu ngày càng cao của giảng viên và SV trong học chế tín chỉ.

Cũng như các thư viện đại học khác, Thư viện ĐHKHXH&NV - ĐHQG TP.HCM với nguồn tài nguyên học tập của mình chính là môi trường lý tưởng cho việc tự học, tự nghiên cứu của SV, phát huy tư duy sáng tạo của họ. Thư viện hiện là một trong những thư viện đại học phía Nam đi đầu trong việc phát triển nguồn tài nguyên học tập đặc biệt là nguồn tài nguyên học tập điện tử.

Tính đến cuối tháng 9/2008, thế mạnh trong nguồn tài nguyên học tập của Thư viện ĐHKHXH&NV – ĐHQG TP.HCM so với các thư viện đại học khác chính là các bộ sưu tập tài liệu điện tử. Bên cạnh kho tạp chí lưu và kho báo - tạp chí hiện hành, kho sách bằng giấy (140.377 bản tài liệu) với nhiều ngôn ngữ khác nhau (Việt, Anh, Pháp, Hoa, Nga, Đức, Nhật...), thư viện đã tổ chức và thường xuyên cập nhật các cơ sở dữ liệu phục vụ cho nghiên cứu và đào tạo. Thư viện đã tạo lập được một số cơ sở dữ liệu thư mục và toàn văn, đang phục vụ có hiệu quả cho giảng viên và SV như:

- **5 CSDL thư mục (CSDL SACH, CSDL BAO-TAPCHI, CSDL LUANAN, CSDL CD-ROM; CSDL tóm tắt bài trích báo-tạp chí)**, trong đó CSDL SACH 45.113 biểu ghi phản ánh 107.645 bản sách; CSDL luận văn: 1513 biểu ghi phản ánh 2239 luận văn thạc sĩ, luận án tiến sĩ; CSDL giáo trình: 573 biểu ghi phản ánh 14.986 bản giáo trình; CSDL CD-ROM, VCD, DVD: 1274 biểu ghi; CSDL tên báo-tạp chí: 584 biểu ghi; CSDL trích báo-tạp chí: 12.635 biểu ghi.

- **2 CSDL toàn văn (CSDL TAILIEUSOHOA, CSDL MONHOC) gồm 1.181.097 trang tài liệu**, trong đó CSDL toàn văn sách gồm 1238 nhan đề (509.593 trang tài liệu); CSDL toàn văn luận văn/luận án gồm 865 nhan đề (115.806 trang tài liệu); CSDL toàn văn bài trích của 61 tạp chí phục vụ nghiên cứu (359.393 trang tài liệu); CSDL toàn văn giáo trình gồm 235 nhan đề (72.760 trang tài liệu); CSDL toàn văn báo cáo khoa học – đề tài nghiên cứu gồm 722 nhan đề (123.545 trang tài liệu); 769 nhan đề (1224 bản) tài liệu multimedia.

- **CSDL toàn văn Sách tải xuống miễn phí trên mạng và CSDL toàn văn tạp chí điện tử trực tuyến tải xuống từ nguồn mua hoặc miễn phí:** đã tải toàn văn 28.885 files (tên ebooks) với nhiều dạng file khác nhau ; 21.379 files (bài) của 41 tạp chí điện tử ngoại văn.

Ngoài ra thư viện có 03 CSDL toàn văn từ nguồn mua: CSDL BAOCAOKHOAHOC, CSDL THUVIENDIENTU, CSDL TAPCHITIENGANH và kết nối với 14 CSDL của thư viện trung tâm ĐHQG TP.HCM.

Việc xây dựng và phát triển nguồn tài nguyên học tập hiện nay đòi hỏi thư viện phải trả lời được nhiều câu hỏi:

- Nên đi theo hướng nào để có thể đáp ứng được đầy đủ yêu cầu đọc, mượn tài liệu bắt buộc của SV trong khi nguồn kinh phí bị hạn hẹp?;

- Thực hiện việc quản lý, cung cấp tài liệu, thông tin theo ngành học, môn học theo phương thức nào là tốt nhất cho SV?;

- Thực hiện Luật sở hữu trí tuệ, Luật bản quyền tác giả như thế nào trong bối cảnh nhu cầu in sao, nhân bản của SV ngày càng tăng cao đối với cả nguồn tài liệu giấy và tài liệu điện tử?;

- Thư viện phải làm gì khi nhu cầu chia sẻ nguồn tài nguyên học tập giữa giảng viên với SV, giữa SV với SV ngày càng mạnh? Nhu cầu này không bó hẹp trong khuôn khổ thư viện của trường mà có xu hướng ngày càng mở rộng ra nhiều thư viện, trung tâm thông tin khác nhau? v.v.

Để có thể trả lời được các câu hỏi trên, Thư viện ĐHKHXH&NV- ĐHQG TP.HCM đã và đang tiến hành đồng bộ nhiều biện pháp khác nhau, xác định thứ tự ưu tiên của các biện pháp, nhằm thực hiện có hiệu quả trong điều kiện đặc thù của mình.

1. Xem xét lại diện bổ sung và xây dựng chính sách bổ sung theo hướng sát hợp với các đề cương môn học theo tín chỉ đã được Hội đồng khoa học của các khoa, bộ môn thông qua và được nhà trường phê duyệt. Trong kế hoạch bổ sung của thư viện đặc biệt chú ý đến các môn học của từng ngành đào tạo. Thư viện tiến hành cập nhật danh mục tài liệu bắt buộc và danh mục tài liệu tham khảo từng môn học của tất cả môn học chung và các môn học chuyên ngành của các khoa, bộ môn.

Do từng giảng viên có thể có những điều chỉnh, thay đổi hoặc bổ sung mới theo từng năm học, hoặc cùng một môn học có thể do các giảng viên khác nhau đảm nhiệm, họ có thể đòi hỏi SV đọc những tài liệu khác nhau, nên việc cập nhật các danh mục tài liệu bắt buộc và danh mục tài liệu tham khảo của từng môn học hết sức quan trọng. Việc cập nhật này chỉ có thể làm tốt nếu có sự hỗ trợ nhiệt tình của phòng đào tạo và các khoa, bộ môn để thư viện có thể nắm bắt kịp thời các thay đổi về chương trình, thay đổi trong danh mục tài liệu các giảng viên cung cấp cho SV theo từng học kỳ, kể cả học kỳ hè.

2. Nắm danh sách các giảng viên cơ hữu theo các môn học chung và chuyên ngành của các khoa, bộ môn, trình độ, học vị, học hàm, chức danh, số telephone của họ để khi cần thiết có thể liên hệ trực tiếp với giảng viên, đề nghị họ cho mượn các tài liệu đã giới thiệu với SV trên lớp mà thư viện không thể bổ sung được. Khi đã được giảng viên cho mượn, thư viện phải nhanh chóng số hóa các tài liệu này để phục vụ kịp thời cho SV và hoàn trả đúng hạn theo thỏa thuận với giảng viên.

Đội ngũ giảng viên thường có nguồn tư liệu riêng từ các chuyến đi công tác, học tập ở trong nước và nước ngoài, dự các hội nghị, hội thảo khoa học.... Vì vậy thư viện phải thiết lập mối quan hệ tốt với các giảng viên để bổ sung những tài liệu ít gặp trên thị trường

xuất bản. Phải thiết lập mối quan hệ thân thiện với các GS, PGS, TS, ThS. thường xuyên thực hiện các đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ, ngành, đề tài nhánh cấp nhà nước, cấp trường, các giảng viên viết giáo trình, sách chuyên khảo, tài liệu tham khảo, bài báo khoa học để họ tư vấn về nguồn tài liệu chính thống và nguồn tài liệu xám cần bổ sung.

3. Điều chỉnh kịp thời chính sách bổ sung trên cơ sở quan hệ chặt chẽ với phòng đào tạo và phòng sau đại học để nắm vững sự biến động hàng năm về số lượng chuyên ngành đào tạo các bậc tiến sĩ, thạc sĩ, đại học, các loại hình đào tạo chính quy, vừa làm vừa học, đào tạo từ xa, liên kết đào tạo trong nước và nước ngoài; số lượng SV hệ chính quy, tại chức, học viên cao học, nghiên cứu sinh, số lượng SV quốc tế đang học tập tại trường; nắm bắt kịp thời chương trình khung, chương trình của hệ chính quy, hệ vừa học vừa làm, kế hoạch giảng dạy và học tập cho các ngành/chuyên ngành đào tạo của trường, kể cả các chương trình đặc biệt đối với những SV xuất sắc, các chương trình bồi dưỡng, nâng cao trình độ khoa học về KHXH&NV, chuyên môn nghiệp vụ và các chương trình nâng cao kiến thức khác, các chương trình chuyển đổi và liên thông giữa các trình độ do trường thực hiện, các chương trình hợp tác nghiên cứu, chương trình liên kết đào tạo với các tổ chức nghiên cứu, cơ sở đào tạo trong nước và quốc tế....

4. Tăng cường khả năng thích ứng của nguồn tài nguyên học tập thông qua các sản phẩm và dịch vụ thông tin-thư viện. Hoàn thiện bộ máy tra cứu tìm tin hiện đại, chỉ dẫn một cách rõ ràng quyền và mức được phép khai thác các tài liệu, các nguồn tin, các bộ sưu tập. Chủ động cung cấp các điều kiện thuận lợi cho người sử dụng khai thác, truy cập một cách hợp pháp qua cổng thông tin với giao diện trên nền Web, với ngôn ngữ giao diện bằng tiếng Việt, tiếng Anh đến các cơ sở dữ liệu, ngân hàng dữ liệu, các nguồn tin theo yêu cầu của người dạy - người học. Cung cấp các công cụ trao đổi thông tin giữa người dạy - người dạy, người dạy - người học, người học - người học thông qua việc tổ chức các diễn đàn, hội thảo, phòng thảo luận nhóm....

5. Phát triển mạnh kho học liệu cả dạng giấy và điện tử, phấn đấu đạt đầy đủ số đầu sách, giáo trình, tài liệu tham khảo tiếng Việt và tiếng nước ngoài đáp ứng yêu cầu sử dụng của người dạy - người học. Nâng cao tổng số đầu sách gắn với các ngành/chuyên ngành đào tạo có cấp bằng của trường.

6. Tập trung nhân lực để xây dựng hoàn chỉnh các loại cơ sở dữ liệu toàn văn đặc biệt quan trọng đối với học chế tín chỉ như CSDL toàn văn giáo trình, bài giảng, đề cương chi tiết các môn học; CSDL toàn văn đề tài nghiên cứu khoa học; CSDL toàn văn luận văn, luận án, CSDL toàn văn môn học.

7. Thiết kế các trang web tìm kiếm và chia sẻ thông tin về các hệ thống quản lý giáo trình và các sản phẩm thông tin trong môi trường điện tử.

8. Thực hiện việc hợp tác, chia sẻ nguồn lực thông tin giữa các thư viện đại học cùng hệ thống và ngoài hệ thống trong môi trường mạng.

9. Nâng cao chất lượng các buổi hướng dẫn sử dụng thư viện, cách thức tra cứu tìm tin, sử dụng thiết bị đa phương tiện cho SV. Tổ chức các lớp đào tạo, huấn luyện người dùng tin về kiến thức thông tin, tuyên truyền phổ biến rộng rãi các quy định về bản quyền tác giả.

10. Cán bộ thư viện với vai trò là người hỗ trợ cho giảng viên sẽ tư vấn cho SV xác định nhu cầu về nguồn tài nguyên học tập của mình, lập danh sách từ khóa, xác định các nguồn tin liên quan đến môn học, hướng dẫn nguồn tin cần truy cập để thu thập thông tin cần thiết (cả truyền thống và điện tử), xây dựng các chiến lược tìm tin đơn giản sử dụng

toán tử AND, áp dụng các chiến lược tìm tin này vào việc tìm kiếm thông tin trong OPAC và các CSDL thư mục, các trang WEb, báo - tạp chí.

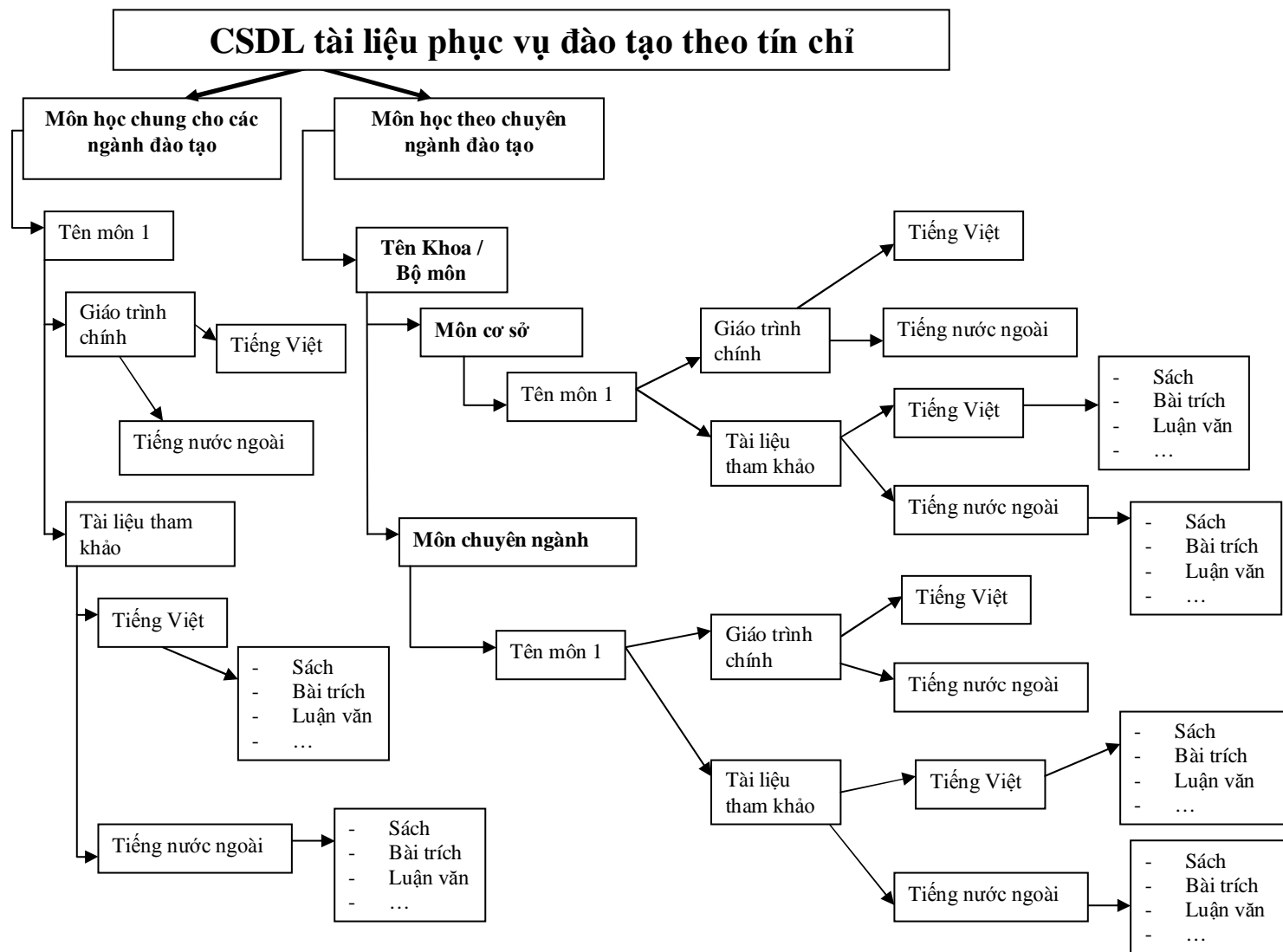
Cán bộ thư viện sẽ tư vấn cho SV cách thức phân tích, tổng hợp thông tin, nhận xét đánh giá một cách có phê phán về chất lượng, tầm quan trọng của thông tin và sự phù hợp với nhu cầu/chủ đề đang theo học, suy nghĩ một cách có phê phán các thông tin thu thập được trong các tình huống khác nhau. Cán bộ thư viện còn hướng dẫn SV rèn luyện các kỹ năng cần có khi tự học, tự nghiên cứu như kỹ năng thu thập thông tin, kỹ năng lọc tin phù hợp với nhu cầu trên cơ sở đánh giá sự phù hợp, kỹ năng suy xét có phê phán.

11. Cải tiến việc tổ chức Cơ sở dữ liệu môn học, nhanh chóng hoàn thiện Cơ sở dữ liệu này để tạo điều kiện thuận lợi cho SV khai thác có hiệu quả CSDL MONHOC theo mô hình bên dưới.

Thực hiện tốt các biện pháp kể trên chắc chắn thư viện ĐHKHXH&NV-ĐHQGTPHCM sẽ góp phần đào tạo ra những con người có khả năng suy nghĩ độc lập, tự tin, tự định hướng, tự kiểm soát tốt hơn quá trình học tập của mình, tạo thói quen sử dụng nguồn tài nguyên học tập để tiếp thu kiến thức một cách chủ động và trau dồi khả năng nghiên cứu, biết cách xác định và sử dụng các nguồn tin một cách có hiệu quả.

Tài liệu tham khảo:

- 1. Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT ngày 15/08/2007 của Bộ Giáo dục & Đào tạo ban hành Quy chế Đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ.*
- 2. Các số liệu thu thập từ thực tiễn quản lý Thư viện ĐHKHXH&NV-ĐHQGTPHCM.*



VAI TRÒ CỦA THƯ VIỆN, TÀI NGUYÊN HỌC TẬP TRONG VIỆC GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ

Th.S. Nguyễn Duy Mộng Hà

Khoa Giáo dục

1. Đặc điểm của học chế tín chỉ liên quan đến vấn đề tự học của sinh viên và việc tự trau dồi, nâng cao chất lượng giảng dạy của giảng viên

Một đặc điểm quan trọng của việc học tập theo hệ thống tín chỉ là *sinh viên phải tự học nhiều*. Giờ tín chỉ được tính ngoài giờ lên lớp, còn có giờ dự kiến làm bài tập và tự học ở nhà. Theo cách gán tín chỉ hiện đại, một tín chỉ được tính bằng khối lượng làm việc của sinh viên, bao gồm giờ học trên lớp và giờ tự học của sinh viên (Student's workload = Contact hours + **Self-study** hours).

Giờ giảng của giảng viên ít hơn trong học chế tín chỉ (HCTC) so với theo cách học truyền thống, và giảng viên chủ yếu đóng vai trò là người hướng dẫn, cố vấn, thúc đẩy việc tự học của sinh viên, giúp sinh viên hình thành kỹ năng tự học. Học chế tín chỉ hướng về việc lấy người học làm trung tâm và đề cao việc tự học của sinh viên.

Như vậy, dù thời gian tiếp xúc giữa thầy và trò trên lớp ít đi, nhưng để nâng cao hiệu quả đào tạo, nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập, học chế tín chỉ đặt ra những yêu cầu về phía người dạy và người học trong thời gian làm việc *ngoài giờ trên lớp* như sau:

Về phía sinh viên

Thời gian tự học tùy vào khả năng học tập của mỗi sinh viên, nhưng nhìn chung một giờ lên lớp đòi hỏi sinh viên phải có 2 hoặc 3 giờ tự học, chuẩn bị bài, làm bài tập, nghiên cứu tài liệu,... ở nhà, ở các thư viện, phòng tra cứu dữ liệu, vv... Sinh viên phải phát huy năng lực chủ động sáng tạo cao, kỹ năng làm việc độc lập, thể hiện sự trưởng thành trong việc sắp xếp kế hoạch cho riêng mình, nhất là trong việc tự học.

Về phía đội ngũ giảng viên

Đội ngũ giảng viên phải phấn đấu không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn, phải luôn cập nhật nội dung, đổi mới phương pháp giảng dạy và đánh giá, thể hiện tinh thần trách nhiệm cao ... Số tiết giảng ít hơn nhưng đòi hỏi hiệu quả giảng dạy phải cao hơn. Với điều kiện, phương tiện giảng dạy tốt hơn, giảng viên cần đầu tư thời gian nghiên cứu, viết giáo trình, soạn tài liệu tham khảo, hướng dẫn, chấm bài, sửa bài cho sinh viên được tốt hơn.

2. Vai trò của thư viện, tài nguyên học tập trong việc giảng dạy và học tập theo học chế tín chỉ.

Như vậy, ngoài tính chủ động, tự giác, sự say mê học hỏi của sinh viên và tinh thần trách nhiệm cao của giảng viên, giảng viên và sinh viên cũng cần được tạo điều kiện thuận lợi để đáp ứng các yêu cầu trên. *Việc trang bị một cách đồng bộ*

những điều kiện, phương tiện thực hiện học chế tín chỉ là một trong những yêu cầu không thể thiếu được trong quá trình đào tạo với phương thức này. Những điều kiện tiên quyết đặt ra ở đây như hệ thống giáo trình, tài liệu, thư viện điện tử, hạ tầng mạng Internet... phải được đảm bảo nhằm phát huy cao độ tính chủ động của sinh viên trong quá trình học tập. Cơ sở vật chất, trang thiết bị, phòng ốc phải phù hợp cho mọi loại lớp học khác nhau, điều kiện giảng dạy cũng cần được tin học hoá ...

Thư viện, tài nguyên học tập phong phú và cập nhật sẽ đem lại nhiều lợi ích to lớn cho người học và người dạy trong học chế tín chỉ.

Về phía sinh viên

Sinh viên có điều kiện nghiên cứu, tham khảo tài liệu, theo đuổi các mối quan tâm khoa học cụ thể ngoài giờ trên lớp, đặc biệt có điều kiện tiếp cận nhiều nguồn tài liệu phong phú đa dạng, nhất là các tài liệu điện tử qua mạng Internet, trong thời đại thông tin và xu hướng toàn cầu hóa, với nhiều nội dung thực tế, cập nhật phù hợp với yêu cầu của thị trường lao động.

Đặc biệt, qua việc nghiên cứu tài liệu và tự học với nguồn tài nguyên phong phú, sinh viên có cơ hội phát triển nhiều kỹ năng quan trọng cần thiết cho tương lai nghề nghiệp và thích nghi với việc học suốt đời như kỹ năng thu thập, phân loại, tổng hợp, xử lý, phân tích và đánh giá thông tin; kỹ năng đọc và tóm tắt tài liệu, diễn đạt, trình bày, trao đổi thông tin, phối hợp trao đổi, khám phá,... Qua đó còn phát triển khả năng tư duy sáng tạo. Nhiều kiến thức sinh viên tiếp thu được sẽ nhanh chóng lạc hậu trong thời đại này. Việc xây dựng thói quen tự học với nguồn tài nguyên vô cùng quan trọng cho tương lai của sinh viên. Học trở thành việc sử dụng thông tin để hình thành kiến thức.

Về phía đội ngũ giảng viên

Giảng viên có điều kiện cập nhật nội dung giảng dạy với nguồn tài nguyên phong phú, cung cấp cho sinh viên nhiều tài liệu tham khảo, góp phần cải thiện nội dung giảng dạy, chương trình giảng dạy và phương pháp giảng dạy, và cả kiểm tra đánh giá.

Ngoài ra, theo quan điểm mới, không chỉ có sinh viên là người học mà hiện nay cả thầy và trò phải cùng học. Đôi khi giảng viên có thể học được rất nhiều không những qua việc chia sẻ thông tin của đồng nghiệp mà còn có thể qua các thông tin mà sinh viên tìm được qua các nguồn tài nguyên mà họ chưa có dịp tiếp cận.

3. Vài góp ý cho việc xây dựng và sử dụng nguồn tài liệu học tập, nhất là tài nguyên học tập qua mạng Internet

a. Tăng cường biên soạn, sưu tầm giáo trình, tài liệu,

Sưu tầm tài liệu chuyên môn bằng tiếng Việt cũng như bằng ngoại ngữ cho các thư viện, tủ sách của các khoa, bộ môn; mở rộng hợp tác với các trường Đại học trên thế giới, và tranh thủ sự trợ giúp, cho tặng sách, tài liệu, chia sẻ tài nguyên của

các trường tiên tiến trên thế giới. Việc khuyến khích giảng viên biên soạn, dịch thuật giáo trình nên kèm theo bồi dưỡng và khen thưởng xứng đáng.

b. Xây dựng giáo trình điện tử (GTĐT)

Ngoài giáo trình in giấy, giáo trình điện tử và các học liệu điện tử ngày càng có tầm quan trọng lớn trong nguồn tài liệu học tập và giảng dạy. GTĐT là phiên bản của giáo trình giấy, tích hợp các công nghệ PMDH (công nghệ Web, công nghệ đa phương tiện để thực hiện các tính năng mô phỏng tương tác, tích hợp hình ảnh tĩnh tĩnh động), thay người thầy khuyến khích giúp người học chủ động học và đặt câu hỏi, lưu trữ trên một kho tài nguyên học tập trên mạng, người học có thể sử dụng bất cứ lúc nào, ở đâu. Mạng Internet có khả năng đem nguồn tri thức phong phú, nguồn thông tin về những tiến bộ mới nhất, cập nhật nhất của KHKT và nhiều lãnh vực khác đến cho mọi người ở khắp mọi nơi trên thế giới dễ dàng hơn vào bất kỳ lúc nào, không còn giới hạn không gian và thời gian.

Nhờ sự hỗ trợ của CNTT-TT và các công cụ đa phương tiện (multimedia), GV có thể thực hiện giáo trình điện tử (GTĐT) với đủ các kênh chữ, hình, tiếng phục vụ giảng dạy giúp người học tận dụng được mọi giác quan để tiếp thu kiến thức, cung cấp kiến thức cho người học với đa dạng các loại thông tin. Đặc biệt, GTĐT khi được đưa lên mạng và cập nhật là công cụ đắc lực giúp cho việc tự học của SV, tạo điều kiện cho quá trình học tập suốt đời.

Các bước thực hiện GTĐT:

- Phát triển ý tưởng
- Phân tích (nhu cầu, người dùng, nội dung, môi trường phát triển)
- Thiết kế (nội dung, chức năng, khuôn mẫu thông tin)
- Triển khai (văn bản, hình ảnh, âm thanh, lập trình)
- Cài đặt kiểm tra, biên tập.

Để xây dựng GTĐT cần nhiều chuyên viên về nhiều lãnh vực khác nhau tham gia: quản lý dự án, chuyên gia nội dung, thiết kế thẩm mỹ, thiết kế thông tin, lập trình viên, xử lý dữ liệu, kiểm định sản phẩm: GV cố vấn, SV chủ động tìm hiểu tiếp cận thông tin, nhà thiết kế kết hợp dạng thiết kế, mục đích thiết kế và các hoạt động khác nhau (nội dung kiến thức /tập hợp dữ liệu,..., kỹ năng, điều tra khám phá, cộng tác giải quyết vấn đề,...)

c. Xây dựng kho tài nguyên học tập

Theo Lê Anh Cường (*Internet và mô hình giáo dục tri thức trong Kỷ yếu hội thảo Xây dựng chương trình học trong đào tạo theo tín chỉ có sử dụng internet. Trung tâm nghiên cứu Giáo dục và kiểm định chất lượng giáo dục- Viện nghiên cứu giáo dục trường Đại học Sư phạm TPHCM, 26/5/2006*), Internet làm thay đổi việc dạy và học ở 7 điểm sau:

1. Cả người học và người dạy (hướng dẫn) sẽ là người học.

2. Dạng thức của kiến thức sẽ phục vụ những gì học sinh thấy có ý nghĩa.
3. Vai trò chủ yếu của GV là người hướng dẫn, cố vấn, phụ đạo.
4. Việc học tập đòi hỏi tập hợp các kỹ năng học tập cần thiết
5. Các môi trường học tập sẽ được thiết kế lại toàn bộ để khuyến khích kinh nghiệm học tập ở cá nhân.
6. Hầu hết các kinh nghiệm học tập đều ở hiện tại và tương lai, ít ở quá khứ.
7. Thay đổi quan điểm đánh giá học sinh

Kho tài nguyên học tập gồm các loại học liệu điện tử liên quan đến quá trình dạy và học như đề cương bài giảng, bài giảng điện tử, giáo trình điện tử, bài tập trắc nghiệm, bài tập lớn (case study), tài liệu tham khảo, các liên kết truy cập vào các Web, các thư viện điện tử và diễn đàn điện tử. Hệ thống tương tác trên diễn đàn điện tử cho phép tăng cường liên lạc, trao đổi giữa các thành viên giảng dạy và học tập, mở rộng giao lưu nâng cao trình độ. Kho tài nguyên học tập được xây dựng nhờ công nghệ mạng, công nghệ CSDL, công nghệ Web, công nghệ đa truyền thông, với các công cụ hỗ trợ tìm kiếm, phân tích tổng hợp thông tin nhằm thỏa mãn tốt nhất nhu cầu khai thác thông tin và học tập.

Trong thực tế hoạt động của một số diễn đàn, số lượng các câu hỏi của người học nhiều và phong phú hơn trong lớp học truyền thống, nhờ đó một thư viện các câu hỏi thường gặp trong một môn học cùng với câu trả lời được tập hợp, biên tập và tổ chức thành cơ sở dữ liệu để nhiều người cùng tham khảo.

Kho tài nguyên học tập là nơi để GV đưa bài tập, nội dung yêu cầu, nhiệm vụ người học phải thực hiện, ngày giờ nộp. Người học có thể kiểm tra tức thời các yêu cầu từ giảng viên để thực hiện, cũng như nêu các thắc mắc khó khăn cần hỗ trợ, cập nhật và quản lý tiến độ thực hiện các nhiệm vụ phải làm của mình để GV theo dõi. Cũng qua tài nguyên học tập, người học theo dõi được lịch học, tiến độ học, kết quả học tập của mình.v.v...

Một kho tài nguyên học tập tiên tiến cho phép thiết lập một lớp học ảo, thầy – trò liên lạc trao đổi thông tin trực tiếp (chat). Người tham gia được hiển thị tương ứng với dòng tin nhắn và các thành viên lớp học đều nhận được tin.

d. Xây dựng ngân hàng trắc nghiệm

Đánh giá quá trình học tập của học sinh để giúp GV biết được hiệu quả và chất lượng giảng dạy, có những hiệu chỉnh (cả đối với chính giáo viên) và yêu cầu cụ thể tới học sinh để đảm bảo chất lượng học tập; đối với học sinh, học sinh tự chịu trách nhiệm về kết quả học tập của mình, tự đánh giá và tự đánh giá lẫn nhau về mức độ đạt các mục tiêu của từng phần trong chương trình học tập, từ đó tự bỏ khuyết những mặt chưa đạt được so với mục tiêu trước khi bước vào một phần mới của chương trình.

Ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm cần được xây dựng và thống nhất giữa các chuyên gia giáo viên cùng dạy môn học, cùng với chương trình chi tiết soạn kỹ. Một

số câu hỏi mẫu được cung cấp cho học sinh trước khóa học và có trong hồ sơ tổ chức đào tạo mỗi khóa học xác định của các nhà quản lý.

e. Việc sử dụng tài liệu và các điều kiện sử dụng:

Nhìn chung, hệ thống thư viện, thông tin, cơ sở vật chất, trang thiết bị... của trường vẫn còn phải đầu tư nhiều hơn mới đáp ứng được yêu cầu đào tạo theo HCTC. Nhà trường nên tạo điều kiện cho các khoa có phòng đọc cho SV khi SV có nhu cầu tham khảo các tài liệu chuyên ngành ở tại khoa hoặc có máy photocopy hoặc tặng chi phí phô tô sách để SV có thể mượn về nhà tham khảo,...

Cần cho SV làm việc theo dự án, thảo luận nhóm, tổ chức học theo hình thức Xêmina, học giải quyết vấn đề,... nhiều hơn để SV có động cơ sử dụng nguồn tài liệu học tập và tham khảo. GV cũng nên giới thiệu các nguồn tài liệu tham khảo đa dạng, Websites chuyên ngành, cho bài tập câu hỏi về nhà,... hướng dẫn SV tự học, giúp SV phát triển kỹ năng học suốt đời. Đặc biệt, để cải thiện trình độ tiếng Anh chuyên ngành nơi SV, nhất là SV các khoa yếu về ngoại ngữ, nên từng bước khuyến khích SV tham khảo nhiều tài liệu, trang Web, giáo trình và học liệu điện tử, hội thảo chuyên ngành,... bằng tiếng Anh. Đẩy mạnh phong trào nghiên cứu khoa học nơi SV và khuyến khích SV cộng tác với GV và bộ môn trong các đề tài NCKH,....

Tài liệu tham khảo:

- 1- Tham luận “*Học chế tín chỉ- những vấn đề cơ bản*”, Th.S. Lê Tuyết Ánh, ThS .Nguyễn Duy Mộng Hà, ThS. Nguyễn Thành Nhân, 2006.
- 2- Đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường của bộ môn QLGD “*Điều chỉnh chương trình đào tạo cử nhân chuyên ngành QLGD theo xu hướng hiện đại hóa*”, Chủ nhiệm: TS. Nguyễn Ánh Hồng, 2007.
- 3- Đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường của bộ môn QLGD “*Thực trạng xây dựng và sử dụng giáo trình điện tử trong ĐH QG TP.HCM*”, Chủ nhiệm: ThS. Nguyễn Duy Mộng Hà, 2007.
- 4- Tài liệu tập huấn: “*Xây dựng chương trình học trong đào tạo theo tín chỉ có sử dụng internet*”. Trung tâm nghiên cứu Giáo dục và kiểm định chất lượng giáo dục- Viện nghiên cứu giáo dục trường Đại học sư phạm tp. Hồ Chí Minh.(22→25/5/2006)
- 5- Kỷ yếu hội thảo: “*Xây dựng chương trình học trong đào tạo theo tín chỉ có sử dụng internet*”. Trung tâm nghiên cứu Giáo dục và kiểm định chất lượng giáo dục- Viện nghiên cứu giáo dục trường Đại học sư phạm tp. Hồ Chí Minh. (26/5/2006)
- 6- *Standards and Criteria Guidelines for PHEIs’ Courses of study*. Malaysia.

XOÁ BỎ TÌNH TRẠNG THỤ ĐỘNG TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN, YÊU CẦU CẤP THIẾT CỦA ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ

PGS.TSKH. Bùi Loan Thùy

Giám đốc Thư viện

Trường ĐHKHXH&NV đã bước sang năm thứ 3 triển khai đào tạo theo học chế tín chỉ. Khi gặp gỡ, trao đổi với nhau về phương pháp dạy, nhiều giảng viên vẫn than phiền về sự thụ động trong học tập của SV khối ngành KHXH&NV. Sự thụ động này đang là một vấn đề bức xúc vì những biểu hiện của nó ai cũng có thể nhận thấy một cách khá dễ dàng. Ví dụ:

- SV không nắm vững chương trình học toàn khóa, chương trình học của từng năm, từng học kỳ được sắp xếp như thế nào, phải làm gì để đạt hiệu quả tối ưu từ chương trình ấy.

- SV ít quan tâm đến mục đích của từng môn học mà chỉ quan tâm đến nội dung trong môn học đó để đối phó với thi cử.

- Việc chuẩn bị bài ở nhà chưa được SV xem trọng, nếu có chuẩn bị thì còn quá sơ sài, nhằm đối phó với giảng viên là chính. Không đọc tài liệu, tìm hiểu về bài học trước khi đến lớp nghe giảng cho dù trong tay đã có chương trình học, giáo trình, tài liệu.

- Nếu như có chăm chỉ đến lớp thì chủ yếu để nghe giảng, ghi chép và hoàn toàn dựa vào sự chỉ bảo, hướng dẫn của giảng viên, chỉ học và thực hiện những gì do giảng viên yêu cầu chứ không tự tìm hiểu thêm để mở rộng kiến thức.

- Chỉ ghi chép, ghi nhớ các tên tuổi, ngày tháng, sự kiện v.v. chứ không đi sâu tìm hiểu ý nghĩa, tầm quan trọng của những sự kiện ấy, không tích cực động não suy nghĩ để nắm được bản chất của vấn đề. Ít suy nghĩ liên hệ giữa những gì đang học với những gì đã học, giữa nội dung học và thực tế cuộc sống.

- Ít thắc mắc về nội dung học tập, ít phát biểu ý kiến trong lớp, không thích thảo luận hay dựa dẫm ý lại vào bạn bè khi làm việc theo nhóm, ngại lên thuyết trình, rụt rè, sợ nói sai. Khi đứng trước một vấn đề cần giải quyết trong nhóm thường trông chờ vào bạn bè đưa ra phương án giải quyết hơn là tự mình tìm ra cách giải quyết.

- Thiếu sự tập trung khi học tập, dễ bị chi phối và khả năng không hoàn thành bài tập đúng thời hạn cao. Việc tự tổ chức kế hoạch học tập thiếu khoa học nên bị quá tải nếu học nhiều môn.

- Ít chấp nhận sự thay đổi hoặc những ý tưởng mới, không hứng thú với đề tài lạ, khó.

Kết quả của việc học một cách thụ động là SV chỉ tiếp thu những kiến thức bề mặt do giảng viên truyền đạt, dễ dàng quên những kiến thức đã học sau một thời gian ngắn, dễ chán học, không có động lực vượt khó khăn để học tập. Những SV

như vậy khi tốt nghiệp ra trường sẽ ***chỉ biết làm theo, nghe theo người khác chứ không thể chủ động sáng tạo trong công việc.***

Xin dẫn ra một vài số liệu qua kết quả khảo sát điều tra bằng bảng câu hỏi đối với SV năm thứ hai Khoa Ngữ văn Anh trong năm học 2007-2008 để minh chứng về sự thụ động của SV hiện nay.

Đề tài “*Tìm hiểu nguyên nhân gây ra sự thụ động của SV Trường ĐHKHXH&NV ĐHQGTPHCM*” (đã phát ra 100 bảng câu hỏi và thu về 94 phiếu trả lời hợp lệ) cho thấy: Tỷ lệ SV hiểu rõ mục đích các môn học chỉ chiếm 22,3%; Chuẩn bị bài trước khi đến lớp chỉ chiếm 35,10%; Tham gia phát biểu thường xuyên trong các buổi học: 8,5%; Thắc mắc thường xuyên sau bài giảng chỉ có 13,8%; Tìm hiểu thêm thông tin sau giờ lên lớp tại thư viện (trên mạng và thông qua đọc tài liệu) là 40,4%.

Kết quả của sự thụ động là số SV ghi nhớ rõ kiến thức đã học chiếm tỷ lệ nhỏ: 16%; Số SV không quan tâm đến phương pháp dạy của giảng viên chiếm đến 45,7%; Số SV không thích lên thuyết trình là 28,7%; 64% SV không tham gia đầy đủ các giờ học, trong đó có 87% bỏ tiết các môn đại cương và 8% bỏ tiết các môn chuyên ngành.

Đề tài “*Khảo sát hiệu quả học tập theo học chế tín chỉ đối với SV Trường ĐHKHXH&NV ĐHQGTPHCM*” (250 bảng câu hỏi đã được phát ra và thu về 120 phiếu trả lời hợp lệ) cũng thể hiện sự thụ động của SV qua mức độ hiểu biết của SV về học chế tín chỉ đang được áp dụng trực tiếp cho họ: mức độ hiểu sơ sài về cách đăng ký học phần và cách tính điểm của học chế này chiếm tới 31,7%, không hiểu hoàn toàn: 1,6% - hình thức đăng ký học phần hay cách tính điểm nhờ bạn bè hay đề phòng đào tạo làm hộ (xin lưu ý đây là SV đã 2 năm theo tín chỉ).

Dữ liệu của Đề tài “*Nghiên cứu giải pháp khắc phục tình trạng thụ động trong học tập của SV năm thứ nhất Trường ĐHKHXH&NV- ĐHQGTPHCM*” thu thập được qua phương pháp phỏng vấn sâu thể hiện thực trạng thụ động như sau: trong một lớp học chuyên ngành Ngữ văn Anh “Lớp học thật sự căng thẳng mỗi khi thầy cô có câu hỏi và yêu cầu xung phong. Lớp học thì ít người, thầy cô cứ đứng trên mà kêu gọi, ở dưới SV cứ cúi mặt xuống bàn, chán ơi là chán!” (Phòng vấn NTLQ- SV năm thứ I Khoa Ngữ văn Anh khóa 2007-2011); “Cứ mỗi lần thầy nói nhanh thì ở dưới lại cứ nhao nhao: “Thầy ơi nói lại đi thầy ơi!” thế là thầy nói lại cho chép, thầy nói thật chậm, không đọc mà chỉ gần như đọc. Nhiều người thích cách học đọc- chép này vì đến khi thi cuối kỳ sẽ học trong tập cho lẹ, viết những lời giảng viên đã đọc chắc chắn không bị trừ điểm” (Phòng vấn SV NTKP - SV năm thứ I).

Dữ liệu thu thập được của Đề tài “*Nghiên cứu các biện pháp khắc phục tình trạng học đối phó của SV Trường ĐHKHXH&NV - ĐHQGTPHCM*” đối với các môn học mà SV cho rằng “chẳng ăn nhập gì với chuyên ngành mình học” là: “Thôi thì trước sau gì thầy cũng cho đề cương giới hạn vài vấn đề, vài câu hỏi, khi đó mượn lại vở của các bạn siêng năng trong lớp photo học là xong!” (Phòng vấn SV

H.A –khoa Ngữ văn); “Tôi đến lớp mà làm gì trong khi vào khoảng thời gian ấy ở trên lớp thầy giáo luôn điệp khúc ở trang xx, mục z, phần v...” (Phỏng vấn SV LTT-Khoa Thư viện-Thông tin học).

Các thông tin trên qua các đề tài nghiên cứu do SV thực hiện có lẽ cũng làm cho chúng ta phải suy nghĩ. Thật ra những nguyên nhân chủ yếu gây ra sự thụ động của SV có gốc rễ sâu xa về mặt văn hóa, về học chế tín chỉ chưa được áp dụng triệt để, chưa phát huy hết những ưu điểm của nó; phương pháp dạy của giảng viên và phương pháp học của SV còn có vấn đề....

Học chế tín chỉ với tiêu chí hàng đầu là lấy người học làm trung tâm nhưng thực tế còn mang tính hình thức, chính tính hình thức này làm cho SV khó lòng thiết kế được “lộ trình học tập” của riêng mình, phải “chạy” theo hoàn thành những chỉ tiêu môn học do nhà trường quy định sẵn. SV chưa được phép chọn giảng viên mình sẽ theo học. Việc đăng ký học phần chỉ mới dừng lại ở mức độ cho phép SV được lựa chọn những giờ học khác nhau của một môn học.

Về phía SV, thói quen học từ thời phổ thông trông chờ chủ yếu vào thầy cô còn nặng, nhiều SV chưa sử dụng tốt khoảng thời gian không có giờ lên lớp. Thay vì lên thư viện để tìm hiểu thêm và đào sâu những vấn đề đã được thầy cô hướng dẫn trên lớp thì nhiều SV lại dùng khoảng thời gian này vào những hoạt động vui chơi giải trí, nghỉ ngơi thư giãn hoặc đi làm thêm. SV thường đặt nặng vấn đề điểm số nên chỉ xem thảo luận nhóm và thuyết trình là một phần bắt buộc để có điểm phục vụ cho môn học mà thôi chứ hiểu hết ý nghĩa về rèn luyện kỹ năng diễn đạt, trình bày vấn đề, kỹ năng hợp tác với đồng nghiệp. Khi có thắc mắc hay không hiểu một vấn đề gì đó trong bài giảng SV thường có xu hướng nhờ đến sự giúp đỡ của bạn bè là những người gần gũi với SV hơn là nhờ đến sự giúp đỡ của thầy cô. Trên lớp, số lượng SV tham gia đóng góp xây dựng bài thường ít, nếu có chỉ tập trung vào một vài SV thường xuyên phát biểu. Ngoài ra phần lớn SV có tâm lý cần nỗ lực ở các môn chuyên ngành vì đó là nền tảng cho công việc tương lai của họ, không hiểu hết tầm quan trọng của các môn chung hoặc môn đại cương nên không coi trọng các môn này, chỉ học đối phó, học cho qua. Vì vậy sự thụ động ở các môn chung, môn đại cương bộc lộ rõ rệt hơn so với các môn chuyên ngành.

Phương pháp dạy của giảng viên là một trong những yếu tố tác động trực tiếp đến thái độ học tập nói chung và sự thụ động nói riêng của SV. SV thường chọn cách học, cách tư duy, cách tiếp cận vấn đề sao cho phù hợp với cách dạy của giảng viên. Nếu giảng viên thường xuyên đặt những câu hỏi mở rộng, đòi hỏi SV phải tìm hiểu bài trước khi đến lớp và phải tích cực động não, hoặc giảng viên tổ chức nhiều buổi thảo luận, thuyết trình cho SV thì khả năng phần lớn SV sẽ phải tích cực hoạt động theo sự hướng dẫn ấy của giảng viên, cho dù mục đích có là nhằm được điểm tốt hay không thì SV cũng sẽ được luyện tập thói quen chủ động trong học tập.

Hiện nay phần lớn giảng viên sử dụng PowerPoint trong bài giảng. Phần lớn nội dung giảng dạy của giảng viên đều nằm trong giáo trình. 64% SV được khảo sát cho biết giảng viên bám sát giáo trình, 25% cho biết giảng viên có mở rộng nhiều thông tin, vấn đề khác giáo trình. Giảng viên bị lệ thuộc vào giáo trình là một trong

những nguyên nhân khiến cho bài giảng trở nên nhàm chán, và SV có tư tưởng không cần đến lớp vì tất cả đều đã có trong giáo trình, chỉ cần cuối học phần vào nghe thầy cô phổ biến câu hỏi hoặc nội dung thi là đủ, số lượng SV bỏ tiết ở các lớp đông là khá phổ biến.

Ngoài ra, một số giảng viên vẫn còn ít liên hệ nội dung giảng dạy với thực tế cuộc sống hoặc gợi mở cho SV tự liên hệ nên SV không hứng thú với môn học cũng là chuyện không thể tránh khỏi.

Để xóa bỏ hoàn toàn tình trạng thụ động trong học tập hiện nay của SV cần phải cương quyết thực hiện đồng bộ một số giải pháp sau:

1. Đối với Trường, Khoa/Bộ môn, Phòng/Ban chức năng

Nhà trường cần đẩy nhanh việc hoàn thiện hệ thống đào tạo theo học chế tín chỉ. Các Khoa/Bộ môn 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.

Phòng Đào tạo cung cấp thông tin về giảng viên khi SV đăng ký học phần, tiến tới cho phép SV linh hoạt lựa chọn giảng viên.

Ban 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.

Phòng Công tác Chính trị & Quản lý SV phải tăng cường giáo dục về những yêu cầu mới của giáo dục đại học để SV nhận thức được ý nghĩa, tầm quan trọng của học chế tín chỉ đối với lợi ích của chính họ.

Phòng Quản trị Thiết bị tăng cường trang bị đầy đủ cơ sở vật chất, các thiết bị công nghệ ở dạng sẵn sàng phục vụ đào tạo và nghiên cứu.

Thư viện trường phải nhanh chóng hoàn thiện cơ sở dữ liệu các môn học, phát triển mạnh các sản phẩm và dịch vụ thông tin điện tử, tăng cường chất lượng kho tài liệu phục vụ các chuyên ngành đào tạo hẹp, hướng dẫn SV tra cứu tìm tin thành thạo bằng cả phương tiện truyền thống và hiện đại.

2. Đối với giảng viên:

Giảng viên cần giúp SV tham gia tích cực vào quá trình học, cải thiện sự thụ động bằng cách:

- Hướng dẫn SV tư duy phản biện, cách suy nghĩ phê phán, suy nghĩ theo hướng khác, lật ngược lại vấn đề. Khuyến khích SV đặt câu hỏi, nêu ý kiến, nghĩ ra nhiều phương pháp giải quyết vấn đề. Khuyến khích SV có ý tưởng mới, chính kiến riêng và cho phép lập luận bảo vệ chính kiến đó.

- Hướng dẫn SV ý thức sâu sắc về việc học tập của bản thân, tìm hiểu chương trình học được sắp xếp như thế nào và vì sao lại được sắp xếp như vậy. Giúp SV

hiểu một cách sâu sắc về mục đích của môn học từ đó có phương pháp học cũng như thái độ học tập tích cực, phù hợp.

- Ra các câu hỏi trước, yêu cầu SV phải chuẩn bị trước khi đến lớp, buộc SV phải vào thư viện đọc tài liệu, tra cứu trên mạng Internet, thảo luận với bạn bè để tìm ra câu trả lời.

- Nhiệt tình giải đáp khi SV thắc mắc. Thường xuyên cập nhật thông tin mới về nội dung môn học cho SV. Mở rộng và phân tích nhiều vấn đề liên quan không có trong giáo trình, gắn gũi cuộc sống thực tế.

- Buộc SV phải liên hệ những gì đang học với những gì đã học, tìm cách áp dụng kiến thức vào thực tế, liên hệ giữa lý thuyết và thực tiễn. Trường hợp giữa lý thuyết và thực tiễn không ăn khớp nhau thì buộc SV phải tự tìm hiểu để tìm ra câu trả lời cho chính họ, gợi mở các hướng giải quyết khi SV tranh luận.

- Đòi hỏi SV sự tập trung cao trong lúc nghe giảng, thuyết trình, cẩn thận khi làm bài thực hành.

- Tạo cho SV cơ hội cộng tác và làm việc theo nhóm, giúp họ làm quen với việc hợp tác, với việc tôn trọng quan điểm của nhau, biết cách thỏa thuận, đàm phán để đạt tới mục đích chung.

- Tạo hứng thú cho SV đối với bài giảng bằng những câu chuyện nhỏ của thực tế, sự hài hước, v.v.

3. Đối với Đoàn thể

Đoàn Thanh niên, Hội SV không nên chỉ tập trung vào các sinh hoạt mang tính bề nổi, phong trào mà phải đưa ra thêm các hướng sinh hoạt cộng đồng nhằm phục vụ cho việc học tập theo các chuyên đề nhất định, vào việc trau dồi các phẩm chất, kỹ năng nghề nghiệp của từng ngành, các kỹ năng mềm trong cuộc sống, thúc đẩy đổi mới phương pháp học tập. Cần coi nhiệm vụ tự học, tự nghiên cứu thật tốt chính là nhiệm vụ chính trị hàng đầu cần phải hoàn thành trong thời gian theo học tại trường.

4. Đối với bản thân SV

Hiện nay hầu hết học sinh giỏi, xuất sắc nhắm vào các ngành thời thượng; học sinh yếu hơn thì chọn các ngành có điểm chuẩn thấp hơn để cố sao đậu vào đại học nên số SV thụ động thường tập trung vào các ngành này. Để tự khắc phục sự thụ động của mình, bản thân SV cần phải:

- Xác định rõ ràng mục đích và động cơ học tập của mình ngay cả khi bản thân nhận thấy mình chưa thật phù hợp với tính chất ngành nghề đang theo học để không có thái độ buông thả trong quá trình học tập của mình.

- Thay đổi phương pháp học "truyền thống" của SV là "nghe, chép và học thuộc" bằng tích cực tham gia đóng góp xây dựng bài, phát biểu ý kiến hoặc tham gia tranh luận trong nhóm, liên hệ những kiến thức được học với thực tế, hoặc tìm cách áp dụng vào thực tế.

- Trau dồi những kỹ năng học tập cần thiết, đặc biệt là kỹ năng đọc, lọc thông tin, tra cứu thông tin, kỹ năng làm việc nhóm, thuyết trình.

- Luôn đặt những câu hỏi “Tại sao?”, “Như thế nào?” ..., cố gắng tìm hiểu câu trả lời cho những vấn đề mình quan tâm, thắc mắc. Mỗi khi giảng viên đặt câu hỏi, cần tích cực động não trả lời.

Dù đào tạo theo niên chế hay tín chỉ, muốn xóa bỏ được hoàn toàn tình trạng thụ động trong học tập của SV Trường ĐHKHXH&NV-ĐHQG TP.HCM đều phụ thuộc vào 2 đối tượng quan trọng nhất: thầy-trò, trong mối quan hệ tương tác chặt chẽ với nhau: thầy định hướng, trò làm việc. Đối với học chế tín chỉ, cường độ lao động của cả thầy-trò đều cao hơn niên chế, việc sử dụng cơ sở vật chất, trang thiết bị, thư viện của cả thầy lẫn trò sẽ ngày càng nhiều hơn. Vì vậy nếu nhà trường đặc biệt lưu tâm đến việc tăng cường các tiện nghi phục vụ cho nghiên cứu và đào tạo, chăm sóc tốt về y tế, quản lý tốt cơ sở vật chất và con người thì chắc chắn chất lượng đào tạo của trường ĐHKHXH&NV-ĐHQGTPHCM sẽ được nâng cao dần từng bước. SV ra trường sẽ có các kỹ năng nghề nghiệp cơ bản, có khả năng thích ứng cao với môi trường làm việc đa dạng và luôn thay đổi, có khả năng phân tích, tổng hợp và giải quyết các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn, khả năng làm việc theo nhóm và làm việc độc lập, khả năng tự nghiên cứu, tự học suốt đời để cập nhật và vận dụng kiến thức chuyên môn nghiệp vụ vào thực tiễn một cách chuyên nghiệp, chủ động, sáng tạo và hiệu quả.

Tài liệu tham khảo:

1. Đào tạo tín chỉ vì sao thiếu hiệu quả? – www.vietnamnet.vn
2. Tìm hiểu nguyên nhân gây ra sự thụ động của SV trường ĐHKHXH&NV ĐHQGTPHCM /Đề tài nghiên cứu kết thúc môn học Phương pháp nghiên cứu khoa học của SV năm thứ 2 năm học 2007-2008.-12/2007.
3. Khảo sát hiệu quả học tập theo học chế tín chỉ đối với SV trường ĐHKHXH&NV ĐHQGTPHCM /Đề tài nghiên cứu kết thúc môn học Phương pháp nghiên cứu khoa học của SV năm thứ 2 năm học 2007-2008.-12/2007.
4. Nghiên cứu giải pháp khắc phục tình trạng thụ động trong học tập của SV năm thứ nhất trường ĐHKHXH&NV ĐHQGTPHCM/Đề tài nghiên cứu kết thúc môn học Phương pháp nghiên cứu khoa học của SV năm thứ 2 năm học 2007-2008.-12/2007.
5. Nghiên cứu các biện pháp khắc phục tình trạng học đối phó của SV ĐHKHXH&NV ĐHQGTPHCM/Đề tài nghiên cứu kết thúc môn học Phương pháp nghiên cứu khoa học của SV năm thứ 2 năm học 2007-2008.-12/2007.

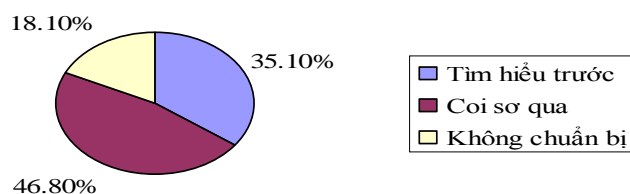
Phụ lục minh họa

Bảng 1. Tỷ lệ SV hiểu mục đích các môn học

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Hiểu rất rõ	21	22.3	22.3	22.3
	Nắm nội mơt ít	55	58.5	58.5	80.9
	Do trông bất buớc	18	19.1	19.1	100.0
	Total	94	100.0	100.0	

Chuẩn bị bài trước khi lên lớp



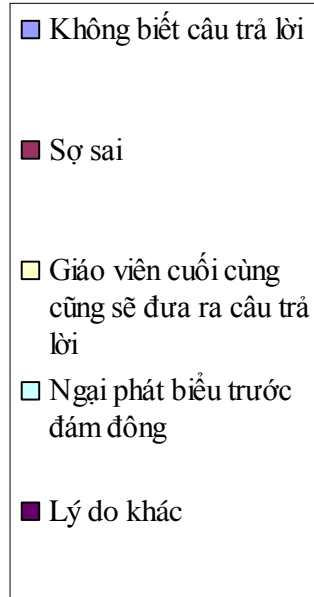
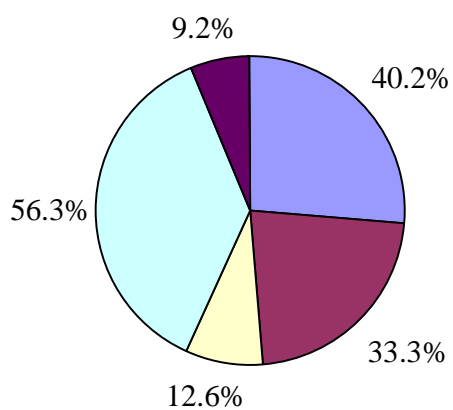
Bảng 2. SV tham gia phát biểu trong các buổi học

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	rất thông xuyên	8	8.5	8.6	8.6
	Thỉnh thoảng	39	41.5	41.9	50.5
	Rất ít	32	34.0	34.4	84.9
	Không bao giờ	14	14.9	15.1	100.0
	Total	93	98.9	100.0	
Missing	System	1	1.1		
Total		94	100.0		

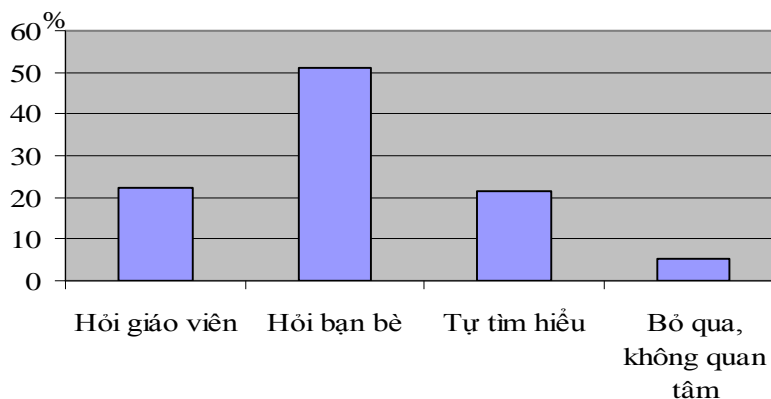
Bảng 3. SV thắc mắc sau bài giảng

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid rất thông xuyên	13	13.8	14.0	14.0
thành thạo	56	59.6	60.2	74.2
Không	24	25.5	25.8	100.0
Total	93	98.9	100.0	
Missing System	1	1.1		
Total	94	100.0		

Lý do sinh viên ít hoặc không phát biểu



Khi không hiểu trong bài học



Bảng 4. SV tìm hiểu thêm thông tin sau giờ lên lớp tại thư viện

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất thông xuyên	38	40.4	40.4	40.4
	Thành thạo	46	48.9	48.9	89.4
	Không	10	10.6	10.6	100.0
	Total	94	100.0	100.0	

Bảng 5. nhớ thức

Độ ghi kiến của SV

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	đề dạng quen	8	8.5	8.5	8.5
	nhômang mang	71	75.5	75.5	84.0
	nhôuất rõ	15	16.0	16.0	100.0
	Total	94	100.0	100.0	

Bảng 6. Số môn học thầy cô đọc cho chép

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	17	18.1	20.2	20.2
	1	11	11.7	13.1	33.3
	2	28	29.8	33.3	66.7
	3	17	18.1	20.2	86.9
	4	4	4.3	4.8	91.7
	6	3	3.2	3.6	95.2
	7	1	1.1	1.2	96.4
	8	1	1.1	1.2	97.6
	10	1	1.1	1.2	98.8
	20	1	1.1	1.2	100.0
	Total	84	89.4	100.0	
Missing	System	10	10.6		
Total		94	100.0		

Bảng 7. Quan điểm của SV về phương pháp học đọc- chép

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất thích	4	4.3	4.4	4.4
	Không quan tâm	43	45.7	47.3	51.6

	Không thích	40	42.6	44.0	95.6
	Khác	4	4.3	4.4	100.0
	Total	91	96.8	100.0	
Missing	System	3	3.2		
Total		94	100.0		

Bảng 8. Số lần thuyết trình môn học

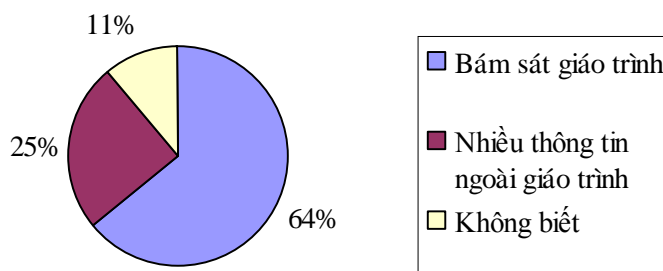
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Thông xuyên	3	3.2	3.3	3.3
	thành thạo (1-2 lần)	28	29.8	30.4	33.7
	Tuy tổng môn học sẽ thích hay không	61	64.9	66.3	100.0
	Total	92	97.9	100.0	
Missing	System	2	2.1		
Total		94	100.0		

Bảng 9. SV thích thuyết trình hay không

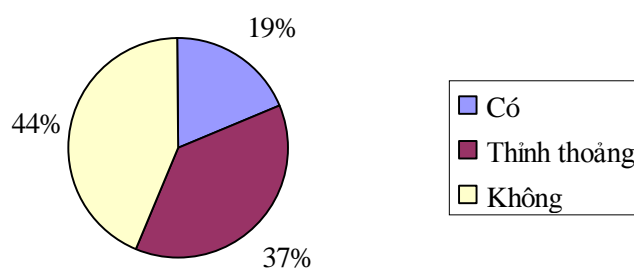
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Thích	65	69.1	69.9	69.9

	không thích	27	28.7	29.0	98.9
	Yếu khác	1	1.1	1.1	100.0
	Total	93	98.9	100.0	
Missing	System	1	1.1		
Total		94	100.0		

Nội dung giảng dạy



Bài giảng gắn với thực tế



HỌC CHẾ TÍN CHỈ VÀ THỰC TRẠNG VIỆC ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

Ngô Ngọc Chi

Khoa Thư viện – Thông tin học

Trong giai đoạn hiện nay – giai đoạn công nghiệp hóa – hiện đại hóa (CNH – HĐH) đất nước, tiến tới hội nhập với thế giới và khu vực, yêu cầu đặt ra với nền giáo dục Việt Nam là phải nâng cao chất lượng đào tạo người học nói chung và đào tạo đại học nói riêng. Để làm được điều đó thì việc đổi mới phương thức đào tạo là nhiệm vụ cấp thiết hàng đầu của giáo dục đại học Việt Nam. Các trường đại học ở nước ta đang chuyển từ phương thức đào tạo niên chế sang phương thức đào tạo theo học chế tín chỉ (HCTC). Đào tạo theo HCTC là phương thức đào tạo chủ động, hiệu quả và có nhiều ưu điểm hơn so với phương thức đào tạo theo niên chế.

Thực chất việc chuyển đổi từ niên chế sang HCTC là phải đổi mới hoàn toàn phương pháp giảng dạy, từ dạy - học thụ động chuyển sang dạy - học tích cực. Bản thân mỗi giảng viên phải chủ động trong công việc, phải giảm bớt thời gian lên lớp, tăng cường đối thoại trực tiếp với SV. Đối với người học thì tự học là chính, từ việc tự học tập trên lớp có tổ chức, có việc điều khiển trực tiếp của giảng viên cho đến việc tự học, tự nghiên cứu một cách tự giác.

Đào tạo theo HCTC không giới hạn thời gian học tập, quy trình đào tạo mềm dẻo, tạo cơ hội cho SV thực hiện chương trình học tập một cách hợp lý. Nếu biết tận dụng thời gian học tốt, SV có thể rút ngắn thời gian học. Đồng thời trường đại học đạt hiệu quả cao về mặt quản lý, giảm giá thành đào tạo, nhanh chóng thích nghi và đáp ứng được những nhu cầu thực tiễn của xã hội.

Chuyển đổi từ đào tạo niên chế sang HCTC ở các trường đại học nước ta hiện nay là một vấn đề cấp bách, đòi hỏi sự chuyển biến toàn diện, từ việc thiết kế lại chương trình, giáo trình, đến việc thay đổi cách thức quản lý đào tạo cũng như hoàn thiện cơ sở vật chất phục vụ việc học tập, giảng dạy.

Trong bài viết này, chúng tôi muốn điểm lại vài nét chủ yếu của HCTC và đưa ra cái nhìn về thực trạng việc đào tạo theo HCTC của trường ĐHKHXH&NV TP.HCM thời gian qua.

1. Vài nét về học chế tín chỉ

1.1 Khái niệm

Học chế tín chỉ được hiểu là chương trình đào tạo trong đó sử dụng tín chỉ làm đơn vị đo kiến thức, đồng thời là đơn vị để đánh giá kết quả học tập của SV. Sau khi tích lũy được một số lượng tín chỉ tối thiểu là SV đã hoàn thành chương trình đào tạo.⁶

⁶ Bộ Giáo dục và Đào tạo (2001), *Quy chế 31/2001: Về học chế tín chỉ*, Hà Nội. Tr.2

Tín chỉ (Credit): là đơn vị đo lường kiến thức mà SV tích lũy được qua quá trình nghe giảng lý thuyết, làm bài tập, tự nghiên cứu và tham gia các hoạt động thảo luận, thuyết trình, viết tiểu luận... theo yêu cầu và hướng dẫn của giảng viên.⁷

1.2 Nội dung

Khối lượng giảng dạy và học tập theo HCTC được tính theo tín chỉ. Nội dung các môn học, các học phần được qui ra thành số tín chỉ và chương trình đào tạo cũng được qui định thông qua số tín chỉ tối thiểu.

Khối lượng học tập gồm *1 tiết học lý thuyết* trên lớp với *2 tiết chuẩn bị bài* trong một tuần lễ và kéo dài trong 15 tuần của 1 học kỳ (tương đương với 15 tiết lý thuyết và 30 tiết chuẩn bị bài ở nhà/học kỳ) thì được tính 1 tín chỉ.⁸

Hai tiết thực hành, thực tập (gọi tắt là thực hành) ở studio hay trong phòng thí nghiệm với *1 tiết chuẩn bị bài* trong 1 tuần lễ và kéo dài trong 1 học kỳ 15 tuần (tương đương với 30 tiết thực hành và 15 tiết chuẩn bị ở nhà/học kỳ) thì được tính 1 tín chỉ.⁹

Hai đến ba giờ tự học, tự nghiên cứu được đánh giá và tích lũy vào kết quả cuối cùng của học phần trong 1 tuần kéo dài trong 1 học kỳ 15 tuần (tương đương với 45 tiết tự học, tự nghiên cứu/học kỳ) được tính tương đương 1 tín chỉ.¹⁰

Giờ tiểu luận, đồ án học phần, khoá luận tốt nghiệp 45 giờ được tính 1 tín chỉ. Giờ thực tập tại xí nghiệp 60 giờ được tính 1 tín chỉ.¹¹

Ở một số nước, để đạt được bằng cử nhân (Bachelor), SV phải tích lũy đủ từ 120 đến 150 tín chỉ, ví dụ ở Mỹ là 120 - 136 tín chỉ, Nhật Bản: 120 - 135 tín chỉ, Thái Lan: 120 - 150 tín chỉ, v.v. Ở Việt Nam, theo Quyết định số 31/ 2001/QĐ-BGD&ĐT ngày 30/7/2001, số tín chỉ tối thiểu để SV đạt được bằng cử nhân là 140. Thời gian đào tạo của khóa học có thể thay đổi theo năng lực và điều kiện của mỗi SV. Đại học 4 năm số tín chỉ tích lũy tối thiểu là 140, có thể rút ngắn tối đa là 2 học kỳ chính và kéo dài thêm tối đa là 4 học kỳ chính. Đại học 5 năm số tín chỉ tích lũy tối thiểu là 180, có thể rút ngắn tối đa là 3 học kỳ chính và kéo dài thêm tối đa là 5 học kỳ chính.

SV chủ động đăng ký các học phần, số tín chỉ sẽ hoàn thành trong một học kỳ theo qui định chung của nhà trường. SV phải hoàn thành các học phần bắt buộc trong chương trình đào tạo theo hướng chuyên môn nhưng có thể tự chọn các học phần tự chọn. Ngoài ra SV có thể đăng ký học lại, lựa chọn lại các học phần tự chọn để cải thiện điểm.

Khi tổ chức giảng dạy theo tín chỉ, đầu mỗi học kỳ, SV được đăng ký các môn học thích hợp với năng lực và hoàn cảnh của mình và phù hợp với quy định chung của nhà trường nhằm đạt được kiến thức theo một chuyên môn chính nào đó.

⁷ Bộ Giáo dục và Đào tạo. Sdd. Tr.2

⁸ Bộ Giáo dục và Đào tạo. Sdd. Tr.2

⁹ Bộ Giáo dục và Đào tạo. Sdd. Tr.2

¹⁰ Bộ Giáo dục và Đào tạo. Sdd. Tr.2

¹¹ Bộ Giáo dục và Đào tạo. Sdd. Tr.2

Sự lựa chọn các môn học rất rộng rãi, SV có thể ghi tên học các môn liên ngành nếu họ thích. SV không chỉ giới hạn học các môn chuyên môn của mình mà còn cần học các môn học khác lĩnh vực, chẳng hạn SV các ngành khoa học tự nhiên và kỹ thuật vẫn cần phải học một ít môn khoa học xã hội, nhân văn và ngược lại.¹²

1.3. Phương pháp dạy và học trong học chế tín chỉ

Theo Mai Trọng Nhuận thì phương pháp dạy và học trong HCTC như sau¹³

1.3.1. Ngoài việc truyền đạt kiến thức, giảng viên tập trung lao động của mình vào việc hướng dẫn và giao nhiệm vụ cho SV tự tìm kiếm kiến thức ở ngoài lớp học. Việc giảng viên hướng dẫn, giao nhiệm vụ cho SV và đánh giá kết quả thực hiện được thể hiện trong *đề cương môn học (syllabus)* mà mỗi giảng viên *bắt buộc phải có* và phát cho SV trước hoặc ngay trong buổi lên lớp đầu tiên. Một tài liệu hướng dẫn các giảng viên đại học viết đề cương môn học ở Mỹ¹⁴, đưa các nội dung chủ yếu sau đây vào đề cương môn học: a) *thông tin về môn học*: tên môn học, mã môn học, số tín chỉ, có môn học tiên quyết hay không, địa điểm phòng học, các ngày và giờ học trên lớp, ở phòng thí nghiệm, ở studio v.v; b) *thông tin về giảng viên*: họ tên, chức danh, địa điểm phòng làm việc, giờ làm việc, số điện thoại phòng làm việc (có thể cả số điện thoại nhà riêng), tên người làm trợ lý giảng dạy (teaching assistant - nếu có), địa điểm làm việc và số điện thoại của người này; c) *giáo trình* (tên giáo trình, tác giả, năm xuất bản, nhà xuất bản, ở đâu có), *tài liệu bổ sung (tài liệu bắt buộc hoặc khuyến khích đọc)* và *các tài liệu khác* như thiết bị thí nghiệm, các tác phẩm nghệ thuật, máy tính loại đặc biệt hoặc thậm chí computer v.v.; d) *mục tiêu và nội dung tóm tắt môn học*; e) *lich học và chủ đề của các buổi học, ngày thi, ngày kiểm tra ngắn (quizz)* hoặc các cách đánh giá khác, *thời hạn nộp các bài tập nghiên cứu*, các sự kiện đặc biệt bắt buộc như nghe diễn giả nói chuyện, xem kịch hoặc ca nhạc, đi điền dã v.v. g) *chính sách đối với môn học (course policies)*, thí dụ, yêu cầu về chuyên cần (có mặt) trên lớp; đi học muộn sẽ bị phạt ra sao; thái độ học tập trên lớp được đánh giá như thế nào; vắng mặt trong kỳ thi hoặc không nộp bài tập nghiên cứu sẽ được xử lý như thế nào; vấn đề an toàn và sức khoẻ khi làm việc trong phòng thí nghiệm ra sao; việc quay cóp, sử dụng trái phép tài liệu nghiên cứu của người khác sẽ bị xử lý thế nào, và h) *cách đánh giá kết quả môn học*.

1.3.2. Do SV đã tự nghiên cứu ở nhà, trong thư viện, trong phòng thí nghiệm... nên trên lớp giảng viên không truyền thụ đầy đủ các kiến thức đã được trình bày trong giáo trình, tài liệu tham khảo mà thực hiện các công việc sau để hướng dẫn SV tích lũy kiến thức, kỹ năng và nâng cao hứng thú học tập, lòng yêu khoa học cũng như ngành đào tạo đã lựa chọn: a) giải thích những vấn đề mà giảng viên cho là SV sẽ gặp khó khăn khi tự đọc, tự nghiên cứu giáo trình, tài liệu; b) nhấn mạnh những vấn đề mà SV cần chú ý trong giáo trình và tài liệu tham khảo mà giảng viên đã yêu cầu SV đọc; c) hướng dẫn SV thảo luận những vấn đề trong

¹² Lê Việt Khuyến (2000), “Cải tiến việc quản lý đào tạo đại học theo học chế học phần”, *Giáo dục học Đại học*, tr. 25 – 31.

¹³ Mai Trọng Nhuận (2008), Định hướng triển khai tổ chức đào tạo theo hệ thống tín chỉ ở ĐHQGHN, Hà Nội.

¹⁴ Howard B. Altman and William E. Cashin, *Writing a syllabus*. (Internet)

những tài liệu mà SV đã đọc, hoặc những bài nghiên cứu mà giảng viên yêu cầu mỗi SV thực hiện; d) theo dõi các ý kiến thảo luận của SV, qua đó uốn nắn, giải thích những nội dung SV hiểu chưa đúng; e) giới thiệu các nhà khoa học và những vấn đề học thuật đang được tranh luận, những vấn đề cần được nghiên cứu liên quan đến ngành học; g) thông qua giờ lên lớp & thảo luận, đánh giá thái độ và kết quả học tập trên lớp và tự học ở nhà của SV cũng như kiến thức mà SV thu nhận được, đồng thời công bố cho SV biết ý kiến đánh giá của mình; h) tổ chức kiểm tra ngắn, đột xuất với cả lớp hoặc với một số SV bằng hình thức nói hoặc viết để thúc đẩy SV thường xuyên học tập; i) trả bài kiểm tra, bài tập nghiên cứu của SV và có nhận xét về các bài làm đó; k) hướng dẫn SV những điều cần chú ý khi làm thí nghiệm, đi thực tập, thực tế; và l) những nội dung cần thiết khác. Tùy theo từng buổi lên lớp mà giảng viên lựa chọn các công việc phù hợp trong các việc được nêu trên.

1.3.3. SV học tập theo sự hướng dẫn, kiểm tra, đánh giá của giảng viên: nghe giảng, thảo luận trên lớp; tự học, tự nghiên cứu, làm bài tập, viết báo cáo ở nhà, thư viện; làm việc trong phòng thí nghiệm, đi thực tế, điền dã theo các yêu cầu mà giảng viên đã nêu trong đề cương môn học và tham khảo ý kiến giảng viên trong các dịp tiếp xúc trực tiếp hoặc trao đổi bằng điện thoại, e-mail.

1.4 Ưu điểm của học chế tín chỉ

1.4.1 Hiệu quả đào tạo cao

Đào tạo theo HCTC thể hiện triết lý giáo dục lấy người học làm trung tâm. SV buộc phải tham gia học tập với thái độ tích cực, chủ động. Họ có 2 giờ chuẩn bị kiến thức và hiểu biết để tiếp thu tri thức 1 tiết giảng, giảng viên sẽ có nhiều hình thức kiểm tra quá trình chuẩn bị bài của SV. SV có thể đăng ký theo học từng môn học phù hợp với kế hoạch và điều kiện của bản thân. Họ cũng phải chủ động tìm kiếm và tham khảo các tài liệu thích hợp với từng môn học, từng chuyên đề khác nhau để đạt yêu cầu của mỗi tín chỉ. Với HCTC, SV được chủ động thiết kế kế hoạch học tập cho mình, được quyền lựa chọn cho mình tiến độ học tập thích hợp với khả năng, sở trường và hoàn cảnh riêng của mình. Điều đó đảm bảo cho quá trình đào tạo trong các trường đại học trở nên mềm dẻo hơn, đồng thời cũng tạo khả năng cho việc thiết kế chương trình liên thông giữa các cấp đào tạo đại học và giữa các ngành đào tạo khác nhau.

HCTC cho phép ghi nhận cả những kiến thức và khả năng tích lũy được ngoài trường lớp để đạt được văn bằng, khuyến khích SV xuất phát từ nhiều nguồn gốc khác nhau có thể tham gia học đại học một cách thuận lợi. Về phương diện này có thể nói HCTC là một trong những công cụ quan trọng để chuyển từ nền đại học mang tính tinh hoa thành nền đại học mang tính đại chúng.¹⁵

Bên cạnh đó, đội ngũ cán bộ giảng dạy buộc phải đổi mới phương pháp lên lớp và sẽ có động lực để nâng cao trình độ chuyên môn. Giảng viên sẽ không trình bày bài giảng theo phương pháp thuyết trình mà bằng phương pháp nêu vấn đề, nhằm kích thích sự tìm tòi sáng tạo của SV. Muốn bài giảng có chất lượng cao, đồng

¹⁵ Lê Việt Khuyên. Sdd.

thời thu hút người học, giảng viên phải nắm vững đối tượng, có phương pháp dẫn dắt vấn đề, kích thích hứng thú học tập và sáng tạo của SV. Giảng viên phải đầu tư nhiều công sức hơn cho việc soạn bài giảng, chuẩn bị tài liệu, hướng dẫn thảo luận. Việc SV đăng ký học như thế nào và các ý kiến đánh giá phản hồi của SV cũng được coi là một tiêu chí đánh giá giảng viên.

1.4.2 Tính mềm dẻo và khả năng thích ứng cao

Đào tạo theo HCTC là cách tiết kiệm nhất về kinh phí, thời gian cho cả người học và toàn xã hội. Với HCTC, SV có thể chủ động ghi tên học các học phần khác nhau dựa theo những quy định chung về cơ cấu và khối lượng của từng lĩnh vực kiến thức. Nó cho phép SV dễ dàng thay đổi ngành chuyên môn trong tiến trình học tập khi thấy cần thiết mà không phải học lại từ đầu. SV có nhiều cơ hội để thay đổi chuyên môn trong quá trình đào tạo, cũng như học thêm ngành mới, học văn bằng hai, học chuyên ngành phụ... một cách thuận lợi và tiết kiệm nhất.

Phương thức này tạo điều kiện thuận lợi để thực hiện xã hội hoá về đào tạo, tăng cường tính liên thông giữa các trường đại học và các chuyên ngành đào tạo khác nhau. Các trường đại học có thể mở thêm ngành học mới một cách dễ dàng khi nhận được tín hiệu về nhu cầu của thị trường lao động và tình hình lựa chọn ngành nghề của SV.

HCTC cung cấp cho các trường đại học một ngôn ngữ chung, tạo thuận lợi cho SV khi cần chuyển trường cả trong nước cũng như ngoài nước.¹⁶

1.4.3 Quản lý đào tạo đạt hiệu quả cao và giảm giá thành đào tạo

Với HCTC, kết quả học tập của SV được tính theo từng học phần chứ không phải theo năm học, do đó việc chưa đạt một học phần nào đó không cản trở quá trình học tiếp tục, SV không bị buộc phải học lại cả năm (lưu ban) nếu điểm trung bình chung cả năm (của tất cả các học phần tích lũy của năm đó) không đạt điểm trung bình mà chỉ cần học lại một học phần chưa đạt đó mà thôi. Chính vì vậy giá thành đào tạo theo học chế tín chỉ thấp hơn so với đào tạo theo niên chế.

Nếu triển khai HCTC thì các trường đại học lớn có nhiều trường thành viên, đa lĩnh vực có thể tổ chức những môn học chung cho SV các trường, các khoa, tránh dạy trùng lặp một môn học ở nhiều nơi; ngoài ra SV có thể lựa chọn học một môn học cùng được dạy ở các khoa khác nhau. Cách tổ chức nói trên cho phép sử dụng được đội ngũ giảng viên giỏi nhất và phương tiện tốt nhất cho từng môn học và thuận tiện cho người học. Ngoài ra, kết hợp với việc đào tạo theo HCTC, nếu trường đại học tổ chức thêm những kỳ thi đánh giá kiến thức và kỹ năng của người học tích lũy được bên ngoài nhà trường hoặc bằng con đường tự học để cấp cho họ một tín chỉ tương đương, thì sẽ tạo thêm cơ hội cho họ nhanh chóng và dễ dàng đạt được văn bằng đại học. Ở Mỹ có trên một nghìn trường đại học chấp nhận cung cấp tín chỉ cho những kiến thức và kỹ năng mà người học đã tích lũy được ngoài nhà trường.

¹⁶ Lê Việt Khuyến. Sdd.

2. Thực trạng việc đào tạo theo học chế tín chỉ tại Trường ĐHKHXH&NV

Trường ĐH KHXHNV đã được áp dụng học chế tín chỉ từ năm học 2006 – 2007 đối với SV chính qui khóa 2006-2010 cho tất cả các chuyên ngành đào tạo của trường. Theo Quy chế đào tạo theo hệ thống tín chỉ của trường thì một khóa học của trường được thực hiện tối thiểu là 7 học kỳ chính và tối đa là 11 học kỳ chính, tương đương từ 3,5 đến 5,5 năm (Quy chế tạm thời năm 2007 quy định lại là 7 – 12 học kỳ, tương đương 3,5 – 6 năm). Riêng ngành song ngữ Nga – Anh, tối thiểu là 9 học kỳ và tối đa là 13 học kỳ, tương đương 4,5 đến 6,5 năm (Quy chế tạm thời năm 2007 quy định lại là 9 – 16 học kỳ, tương đương 4,5 – 8 năm). Tùy theo khả năng học tập SV được rút ngắn thời gian học tối đa là 1 học kỳ chính và kéo dài tối đa là 3 học kỳ chính (Quy chế tạm thời năm 2007 quy định lại kéo dài tối đa 4 học kỳ chính). Chương trình đào tạo có 2 khối kiến thức:

- Khối kiến thức giáo dục đại cương: Được xây dựng tối đa là 55 tín chỉ. SV phải tích lũy tối thiểu 47 tín chỉ (Quy chế tạm thời năm 2007 quy định lại là 42 TC) mới đủ điều kiện học tiếp khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp.

- Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp: Được đào tạo trong 5 học kỳ chính và khối lượng kiến thức phải tích lũy tối đa là 115 tín chỉ, tối thiểu 98 TC. Ngoài một số quy định khác, SV tích lũy đủ số học phần quy định (140 TC) sẽ được xét và công nhận tốt nghiệp.¹⁷

Kết thúc 2 năm đào tạo theo HCTC của trường ĐHKHXN&NV, chúng tôi nhận thấy một số vấn đề sau đây:

2.1 HCTC chưa triệt để

- Chương trình, giáo trình:

Qua hai năm thực hiện HCTC, hầu như chương trình của các khoa vẫn chưa ổn định. Do quy định chặt chẽ về khối lượng TC SV phải tích lũy nên các khoa còn lúng túng trong việc lựa chọn nên đưa môn học nào vào chương trình hay loại bỏ môn học nào, bỏ thì thấy thiếu mà đưa vào thì vượt quá số TC quy định. Bên cạnh đó, do mới chuyển từ đào tạo niên chế sang đào tạo TC, phần lớn nội dung và thời lượng các môn học chưa được thiết kế lại, vẫn chỉ cảnh bình mới, rượu cũ. Việc quy định 1 tiết TC = hơn 2 tiết đào tạo niên chế đòi hỏi giảng viên phải thiết kế lại nội dung bài giảng, tức là phải có sự thay đổi về chất lượng môn học, tăng lượng thông tin song nhiều giảng viên vẫn chưa làm được, vẫn chỉ là những nội dung như cũ mà thôi. Thay đổi sang hình thức đào tạo mới yêu cầu SV học tập chủ động, sáng tạo. Điều đó đòi hỏi các môn học phải có đủ giáo trình, sách giáo khoa, tài liệu tham khảo nhưng thực tế nhiều môn học, nhất là các môn học chuyên ngành còn rất thiếu tài liệu học tập. Có nhiều nguyên nhân dẫn tới tình trạng đó, trong đó phải kể tới việc trả thù lao viết giáo trình thấp, chưa khuyến khích được giảng viên.

¹⁷ Trường ĐHKHXH&NV (2006,2007), *Quy chế học vụ theo học chế tín chỉ (tạm thời)*

- Đăng ký TC và tổ chức lớp học TC:

Theo quy định, cứ vào đầu học kỳ là SV phải đăng ký số lượng TC ứng với các môn học. Ở khối kiến thức giáo dục đại cương, việc đăng ký TC tổ chức còn rất luộm thuộm, thiếu khoa học. Tại sao chúng ta không tổ chức đăng ký qua mạng? Làm được như vậy sẽ tránh được cảnh xô bồ, chen chúc của SV khi đăng ký, chưa kể còn tiết kiệm được rất nhiều nhân lực, vật lực, kinh phí, thời gian. Máy tính sẽ tự động cập nhật danh sách SV, chia lớp theo mã số, v.v... Nhiều trường đã làm như thế được, tại sao ta chưa làm được, vướng ở khâu nào? Mặt khác, đăng ký TC còn có thể đăng ký theo học lớp học của giảng viên cụ thể, điều này ta vẫn chưa làm được do còn thiếu thầy, thiếu lớp, thiếu kinh phí trả thù lao giảng viên, v.v.

Việc tổ chức lớp học theo TC giai đoạn đại cương cũng chưa thật đúng nghĩa. SV lẽ ra được tùy ý chọn lớp, chọn thầy nhưng thực chất lớp học TC vẫn quy định theo khoa, ví dụ khoa A chỉ được đăng ký một vài lớp 1,2 vào các ngày m,n; Khoa B chỉ được đăng ký lớp 3, 4 vào các ngày x,y chẳng hạn. Lớp học thì quá đông, có khi lên tới hơn 200 SV, như vậy giảng viên rất khó theo dõi sự chuyên cần của SV, việc tổ chức thảo luận nhóm cũng rất khó vì bị khống chế về thời gian của môn học. Thực tế, các môn học kiến thức đại cương SV ít khi đến lớp và giảng viên cũng không mấy khi tổ chức thảo luận nhóm.

Việc tổ chức đăng ký các môn học chuyên ngành ở các khoa cũng chưa đúng theo tính chất của HCTC. Do tình trạng thiếu giảng viên, giảng viên trẻ thì chưa đủ khả năng giảng nhiều môn nên hầu như mỗi môn học chỉ có một giảng viên phụ trách, SV không có cơ hội chọn lớp, chọn thầy, chỉ có thể học theo đúng thời khóa biểu mà khoa đã lên. Cơ hội để rút ngắn thời gian cũng không có vì thời khóa biểu các môn học chuyên ngành của các năm phần lớn trùng nhau, học môn này thì phải bỏ môn kia và ngược lại. Do nhiều lý do, các môn học không được tổ chức dạy ở tất cả các học kỳ nên không thể thực hiện việc học kỳ này không học thì học ở học kỳ sau. Cũng bởi nhiều lý do nên với các môn tự chọn, SV cũng không tự mình được chọn mà chủ yếu do khoa chọn giúp!

2.2 Cố vấn học tập (Tutor) chưa thể hiện vai trò người hướng dẫn

Quy chế đào tạo theo HCTC nêu rõ: cố vấn học tập có trách nhiệm giúp SV hiểu rõ quy chế và những quy định của trường, hướng dẫn SV lựa chọn chuyên ngành, đăng ký những học phần tự chọn, định hướng theo ngành học. Như vậy, vai trò của cố vấn học tập rất quan trọng. Để làm được điều đó, chứ chưa nói là làm tốt, cố vấn học tập phải là người có kinh nghiệm trong giáo dục và đào tạo, có kiến thức sâu rộng về ngành học. Ở các nước, các trường ĐH luôn coi trọng vai trò của cố vấn học tập. Tuy nhiên, thực tế hầu như công việc này ở các khoa đều giao cho các giảng viên trẻ. Họ rất nhiệt tình nhưng lại thiếu kinh nghiệm. Vì vậy, phần lớn SV các khoa học theo chương trình đã được khoa lên sẵn mà không có sự lựa chọn nào.

2.3 Thư viện sử dụng chưa hiệu quả

Phương pháp giáo dục mới với việc lấy người học làm trung tâm, thầy chỉ là người hướng dẫn còn người học chủ động tìm kiếm, tích lũy tri thức đòi hỏi cả thầy

lẫn trò phải không ngừng cập nhật kiến thức mới. Và thư viện chính là nơi hỗ trợ hiệu quả yêu cầu này. Giảng viên sử dụng nhiều hơn các công cụ thư viện trong quá trình dạy học như đưa bài giảng, bài tập lên mạng thư viện; thư viện hỗ trợ họ trong việc sắp xếp và đưa tài liệu tham khảo lên mạng để cung cấp cho SV còn SV cũng sử dụng mạng thư viện để tìm kiếm tài liệu tham khảo, làm bài tập, trao đổi những vấn đề trong chương trình với giảng viên...; các hệ đào tạo từ xa chủ yếu giao tiếp và cung cấp tài liệu học tập cho SV qua các phương tiện của thư viện.

Phát triển thư viện là một trong các mục tiêu chiến lược của ĐHQG-HCM giai đoạn 2006 - 2010: “Cấu trúc lại và xây dựng hệ thống thư viện ĐHQG-HCM thành một hệ thống thư viện thống nhất, đồng bộ trong hoạt động, có trang thiết bị hiện đại, cơ sở dữ liệu phong phú và quản lý tiên tiến, liên kết được với các thư viện lớn trong nước và các trường đại học trên thế giới, cùng với nâng cấp hệ thống mạng thông tin, website trong toàn ĐHQG-HCM để đạt trình độ quốc tế.” (Trích: Kế hoạch chiến lược ĐHQG-HCM, Mũi đột phá thứ 2, Mục 4.2.2).

Với yêu cầu ngày càng cao về chất lượng đào tạo và nghiên cứu khoa học, với những thay đổi mạnh mẽ về nội dung và phương pháp đào tạo theo HCTC, việc sử dụng thư viện là nhu cầu thiết yếu của đội ngũ giảng viên, SV và trước nhu cầu ngày càng cao về các tiện ích thư viện, về chất lượng, số lượng và tính đa dạng của các nguồn tài nguyên và của các dịch vụ thư viện – thông tin của người đọc, đòi hỏi thư viện cần thay đổi mạnh mẽ, không phải chỉ trong đầu tư cơ sở vật chất, nguồn nhân lực, mà còn phải xây dựng các giải pháp phát triển nguồn tài nguyên và cung ứng những dịch vụ chất lượng cao.

Nhưng thực tế cho thấy, nhiều SV và giảng viên, đặc biệt là giảng viên lớn tuổi của trường chưa sử dụng thư viện và các sản phẩm, dịch vụ thư viện. Một phần do thư viện chưa đáp ứng tốt nhu cầu thông tin của người đọc (tài liệu chưa đầy đủ, dịch vụ thư viện còn nghèo, chất lượng tài liệu và dịch vụ chưa cao,...), bên cạnh đó là do nhiều SV, giảng viên chưa có thói quen sử dụng thư viện, không dành thì giờ cho việc đến thư viện. Nhưng có lẽ nguyên nhân chủ yếu làm cho SV và giảng viên chưa thấy lợi ích của thư viện là do thói quen ỷ lại vào bài giảng của thầy vẫn tồn tại trong bộ phận lớn SV còn người thầy thì vẫn có thói quen cũ là chỉ thuyết giảng, thậm chí đọc cho SV chép bài mà không đòi hỏi SV phải đọc tài liệu, chuẩn bị bài, thảo luận nhóm hay làm bài tập.

Kết luận

Đào tạo theo HCTC là phương thức đào tạo mềm dẻo, linh hoạt, có nhiều ưu điểm. Vì thế, việc chuyển đổi từ học chế niên chế sang HCTC là con đường tất yếu của giáo dục đại học. Trường ĐHKHXH&NV TP.HCM cũng tất yếu đi con đường đó. Hai năm qua, thời gian chưa phải là nhiều để đánh giá nhưng chúng ta cũng nhận thấy những kết quả đạt được đồng thời cũng thấy những điểm còn tồn đọng. Để thực hiện tốt HCTC, cần có sự hoạt động đồng bộ của toàn trường, có sự chỉ đạo sâu sát của lãnh đạo nhà trường và các khoa, đặc biệt là phải có sự thay đổi tận gốc để quan niệm dạy – học trong đội ngũ giảng viên và SV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2001), *Quy chế 31/2001: Về học chế tín chỉ*, Hà Nội.
2. Lê Việt Khuyến (2000), “Cải tiến việc quản lý đào tạo đại học theo học chế học phần”, *Giáo dục học Đại học*, tr. 25 – 31.
3. Mai Trọng Nhuận (2008), *Định hướng triển khai tổ chức đào tạo theo hệ thống tín chỉ ở ĐHQGHN*, Hà Nội.
4. Trường Đại học KHXH&NV TP.HCM (2006, 2007), *Quy chế học vụ theo học chế tín chỉ (tạm thời)*, TP.HCM

MỘT VÀI SUY NGHĨ VỀ CÔNG TÁC NGHIÊN CỨU VÀ GIẢNG DẠY LỊCH SỬ TRIẾT HỌC PHƯƠNG ĐÔNG

PGS.TS. Doãn Chính

Khoa Triết học

Trong tác phẩm *Biện chứng của tự nhiên*, Ph.Ăngghen đã viết: "... một dân tộc muốn đứng vững trên đỉnh cao của khoa học thì không thể không có tư duy lý luận"⁽ⁱ⁾. "Nhưng tư duy lý luận chỉ là một đặc tính bẩm sinh do năng lực của người ta mà có thôi. Năng lực ấy cần phải được phát triển hoàn thiện và muốn hoàn thiện nó thì cho tới nay, không có một cách nào khác hơn là nghiên cứu toàn bộ triết học thời trước".⁽ⁱⁱ⁾

Nói đến lịch sử triết học, chúng ta không thể không nói đến lịch sử triết học phương Đông (như tư tưởng triết học Ấn Độ, tư tưởng triết học Trung Quốc, tư tưởng triết học Nhật Bản, tư tưởng triết học Việt Nam ...) - một trong những chiếc nôi văn hoá lâu đời, phong phú, rực rỡ mang tính nhân văn sâu sắc của nhân loại. Chính nó đã tạo nên phong cách tư duy, bản sắc, truyền thống văn hoá riêng cho mỗi dân tộc ở phương Đông, là nền tảng để các quốc gia phương Đông tiếp thu các thành tựu của khoa học kỹ thuật tiên tiến và giao lưu văn hoá trong thời đại hiện đại. Điều đó đã được Will Durant - một nhà văn hoá lớn ở phương Tây, ngay từ những năm 1935, khi nghiên cứu về văn minh phương Đông, đã tiên đoán rằng: "Hiện nay châu Á đang tràn trề một sinh lực mới: càng ngày càng mau chóng đuổi kịp châu Âu và chúng ta có thể đoán trước rằng vấn đề quan trọng của thế kỷ XX là sự xung đột giữa Đông và Tây".⁽ⁱⁱⁱ⁾

Trong các nền triết học phương Đông thì triết học Ấn Độ và triết học Trung Quốc ảnh hưởng nhiều nhất đến tư tưởng triết lý cũng như đời sống văn hoá tinh thần của Việt Nam. Tư tưởng Nho giáo Khổng - Mạnh, Trình - Chu; tư tưởng Đạo giáo Lão - Trang và triết lý đạo đức nhân sinh Phật giáo Đại thừa; v.v. đã chi phối nhiều thế hệ của dân tộc ta, nhất là trong thời kỳ xã hội phong kiến. Mãi đến nay, tàn tích của chúng vẫn còn ảnh hưởng không kém phần sâu rộng trong phong tục, tập quán hay trong đời sống tinh thần của nhân dân ta. Để nghiên cứu và giảng dạy một cách đầy đủ và sâu sắc lịch sử tư tưởng triết học Việt Nam, góp phần vào việc giữ gìn và phát huy bản sắc, truyền thống văn hoá dân tộc, tiếp thu những tinh hoa văn hoá nhân loại trên cơ sở phê phán và đấu tranh loại bỏ những nọc độc của chủ nghĩa duy tâm, mê tín tôn giáo trong tư tưởng cũ, hoà nhập với sự giao lưu văn hoá đa dạng và phong phú của xã hội hiện đại, rõ ràng là chúng ta cần phải nghiên cứu và giảng dạy lịch sử triết học phương Đông bên cạnh việc nghiên cứu và giảng dạy triết học Mác - Lênin. Điều đó cũng hoàn toàn phù hợp với quan điểm của chủ nghĩa duy vật biện chứng, rằng bản chất của triết học Mác - Lênin là khoa học và sáng tạo. Nó không chỉ là sự phản ánh khái quát điều kiện lịch sử và thực tiễn xã hội mà còn là sự kế thừa toàn bộ những tinh hoa văn hoá của nhân loại. Do đó, nghiên cứu và giảng dạy triết học phương Đông có sự phân tích, đánh giá, chất lọc một cách khách quan và đúng đắn, với một liều lượng hợp lý trong kết cấu chương trình triết học nói

chung, càng làm tăng thêm tính chất khoa học và sức thuyết phục của triết học Mác - Lênin, chứ không hề làm giảm đi giá trị đích thực của triết học Mác - Lênin.

1. Do quan niệm và đánh giá chưa đúng dẫn những giá trị lịch sử và những hạn chế của triết học phương Đông nói riêng và lịch sử triết học nói chung, nên trong một thời gian dài chúng ta chưa quan tâm đúng mức đến việc nghiên cứu và giảng dạy triết học phương Đông. Trong khi những tư tưởng triết lý, tôn giáo ấy vẫn ảnh hưởng, tác động, cả mặt tiêu cực lẫn tích cực, đến đời sống của nhân dân ta. Thực ra, mỗi học thuyết triết học phương Đông đều có những phần tinh túy, phản ánh được xu thế của thời đại và yêu cầu của một bộ phận quần chúng nhân dân trong xã hội đương thời, tạo nên những giá trị có tính nhân loại của nó, nhất là tư tưởng chính trị - xã hội, triết lý đạo đức nhân sinh; đồng thời do hạn chế bởi điều kiện lịch sử, thể giới quan và lợi ích giai cấp, nó cũng có những hạn chế không tránh khỏi. Trong quá trình giảng dạy các học thuyết triết học phương Đông, nếu biết phân tích, đánh giá để rút ra những giá trị lịch sử và những hạn chế của chúng một cách đúng đắn thì càng làm tăng tính khoa học của các nguyên lý triết học Mác - Lênin.

Trong những năm gần đây, với đường lối đổi mới của Đảng trong lĩnh vực lý luận, nhất là từ khi Bộ Chính trị ra Nghị quyết về công tác lý luận (số 01 NQ/TW, ngày 28 - 2- 1992), các chương trình, giáo trình giảng dạy triết học Mác - Lênin đã chú ý đến lịch sử triết học phương Đông và Việt Nam. Đó là điều thay đổi có ý nghĩa. Qua thực tế giảng dạy triết học sau đó cho thấy, với chương trình triết học có kết cấu hoàn chỉnh như thế đã làm tăng thêm tính hấp dẫn, tính khoa học của triết học Mác - Lênin đối với người học. Bởi, qua đó càng luận chứng rõ ràng triết học Mác chính là sự kế thừa chất lọc những tinh hoa trí tuệ nhân loại, là quá trình phát triển tất yếu của lịch sử tư tưởng nhân loại. Tuy nhiên, việc giảng dạy triết học phương Đông trong thời gian qua không phải không gặp những khó khăn và bất cập. Sự khó khăn và bất cập ấy trước hết xuất phát từ những đặc trưng riêng của triết lý phương Đông. Nếu như triết học phương Tây quan tâm đến nhận thức, hiểu biết thế giới xung quanh, tìm chân lý ở bên ngoài con người bằng suy luận logic và thực nghiệm khoa học thì triết học phương Đông là triết lý đời sống, là đạo đức của con người. Nó chú ý đến bản chất của đời sống tinh thần, đạo đức, tâm linh của con người và sự tương ứng, tương đồng giữa nội tâm và ngoại giới, đề cao trực giác và "thực nghiệm tâm linh", tư duy hướng nội. Triết học phương Đông với các trường phái, các triết gia bằng cách này hay các khác, với những quan điểm về vũ trụ, nhân sinh và đạo đức khác nhau đều tập trung vào phản ánh, lý giải và tìm ra những phương pháp cải hoá con người và xã hội, nhằm giải đáp những vấn đề cấp bách mà lịch sử xã hội đặt ra. Nó là triết học chính trị, đạo đức, mang đậm hơi thở của đời sống và thời đại. Do vậy, nó có tính nhân văn khá sâu sắc. Hiểu biết triết học phương Đông không phải chỉ là sự thể hiện qua sự nắm bắt sâu rộng nội dung các học thuyết triết học, mà còn phải là sự thể hiện ở thái độ, hành động sống.

Hơn thế, nếu như trong triết học phương Tây, các quan điểm, tư tưởng triết học thường được trình bày, diễn đạt một cách có hệ thống theo một logic khá chặt chẽ, thì trong triết học phương Đông, các quan điểm, tư tưởng triết học lại thường được trình bày bằng những sutra (kinh), những đối thoại, ngụ ngôn, châm ngôn, ẩn

dụ. Châm ngôn, ngụ ngôn có tính ẩn dụ thì không thể mạch lạc, chặt chẽ, thậm chí còn rời rạc, tản mạn, nhưng bù lại là tính khúc chiết, thâm trầm, sâu xa, gợi mở dường như vô biên của nó. Nhiều khi người ta chỉ cảm nhận và thể nghiệm nó chứ không thể nói một cách rõ ràng về nó, như Lão Tử nói: "Tri giả bất ngôn, ngôn giả bất tri" (*Đạo đức kinh, thượng thiên*). Đó là cách diễn đạt "đạt ý quên lời", "ý ở ngoài lời". Đúng như Trang Tử đã nói: "Dùng nơm để bắt cá, được cá hãy quên nơm; Dùng lưới để bắt thú, được thú hãy quên lưới; Dùng lời để tỏ ý, được ý hãy quên lời" (*Nam Hoa kinh, Ngoại vật, 13*). Hay như Đức Phật nói trong *Kinh Viên giác* rằng: "Nhất thiết tu đà la giáo nhu tiêu nguyệt chỉ". Do vậy, việc nắm bắt cho đúng "cốt lõi" hay "cái thần" của tư tưởng triết học phương Đông và diễn đạt lại cho đúng, cho hay là điều không hoàn toàn dễ dàng.

2. Những khó khăn trong việc tiếp cận, nắm bắt và thể nghiệm triết lý phương Đông cùng với việc chúng ta nghiên cứu chưa thật sự có hệ thống, thấu đáo tư tưởng triết học phương Đông, đã khiến cho chúng ta chưa có những giáo trình, sách tham khảo khả dĩ có nội dung tốt về mặt triết học phương Đông. Các phần viết về triết học phương Đông, trong đó có triết học Việt Nam, trong các giáo trình, giáo khoa gần đây còn thiếu cân đối, thậm chí thiếu chính xác cả nội dung tư tưởng của các triết gia, các trường phái lẫn tên tuổi, tên tác phẩm của các triết gia. Hình như khi viết về lịch sử triết học phương Đông, các tác giả của một số công trình đó không đọc các kinh sách và bản văn gốc mà chỉ sao chép lại nhau (có khi sao chép gần như nguyên vẹn, có sửa đổi một vài đoạn, một vài câu, và tai hại thay, sự "sửa đổi" này lại làm sai lệch hoàn toàn nội dung của nó.^(iv)

Điểm yếu nhất có lẽ là các công trình đó mới chỉ trình bày dưới dạng lịch sử, chưa làm nổi bật được quá trình phát sinh, phát triển của các trào lưu triết học với tính cách là thế giới quan, là vũ khí tư tưởng của các lực lượng xã hội khác nhau nhằm giải quyết những vấn đề cơ bản mà thời đại lịch sử đặt ra, và sự ảnh hưởng, tác động của chúng đối với xã hội đương thời cũng như giá trị lịch sử của chúng đối với xã hội hiện nay.

Do chưa có được một giáo trình tốt và đội ngũ cán bộ giảng dạy phần lớn không chuyên sâu, nên việc nắm bắt cho đúng và chắc nội dung các học thuyết, các trào lưu triết học phương Đông còn nhiều hạn chế. Vì thế, trong quá trình giảng dạy, người ta còn khá lúng túng, thậm chí còn trình bày sai nội dung cơ bản của chúng (chẳng hạn cũng là Nho giáo, nhưng Nho Tiên Tần khác với Hán Nho và cũng khác với Tống Nho), nặng về liệt kê, dàn trải, thiếu tính lôgic và sinh động. Vì thế, việc phân tích, đánh giá, rút ra những hạn chế và giá trị lịch sử của chúng, từ đó liên hệ với thực tiễn, chỉ ra những bài học của chúng đối với xã hội hiện đại thường chưa chính xác, đôi khi võ đoán, khiên cưỡng, đơn giản hoá, thiếu tính thuyết phục. Tuy nhiên, việc thời gian qua chúng ta đưa triết học phương Đông vào giảng dạy trong chương trình triết học ở các bậc học đã là một sự tiến bộ lớn.

3. Để góp phần vào việc nghiên cứu và giảng dạy có hiệu quả triết học phương Đông, theo chúng tôi, tư tưởng chủ đạo là cần phải coi triết học phương Đông nói

riêng cũng như triết học trước Mác nói chung là những giá trị tư tưởng mà triết học Mác - Lênin đã kế thừa; phát triển chúng một cách biện chứng và cách mạng.

Việc nghiên cứu, giảng dạy triết học phương Đông, một mặt, phải dựa trên quan điểm và nguyên tắc cơ bản của chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử, nhưng mặt khác, phải dựa vào tính chất độc đáo trong nội dung tư tưởng và hình thức biểu hiện của triết lý phương Đông, qua những phạm trù, nguyên lý đặc biệt riêng có của triết lý tôn giáo phương Đông như "đạo", "tồn tại", "hư không", "bản ngã "chân như". Để nghiên cứu và giảng dạy tốt triết học phương Đông còn cần phải kết hợp nhuần nhuyễn tính lịch sử và lôgic, tính truyền thống và hiện đại...

Triết học phương Đông có nội dung rộng lớn, phong phú, đôi khi tưởng như tản mạn, lại thường có sự đan xen giữa triết lý và tôn giáo, triết học và đạo đức, chính trị, với yêu cầu kết cấu chương trình, thời gian, đối tượng nhất định.

Vì vậy người dạy phải 'khái quát được nội dung tư tưởng có tính cốt lõi, là "giềng mối" trong mỗi học thuyết triết học, không nên trình bày một cách dàn trải và vấn đề mấu chốt là phải giải được một hệ các vấn đề sau: 1) Một trào lưu tư tưởng triết học nào đó được ra đời trong điều kiện lịch sử như thế nào và nó nhằm giải đáp vấn đề gì mà thời đại lịch sử ấy đặt ra? 2) Thực chất của tư tưởng triết học cơ bản của trào lưu triết học đó là gì? 3) Tác dụng, ảnh hưởng, vai trò, ý nghĩa và bài học lịch sử của chúng đối với xã hội đương thời và thực tiễn cuộc sống ngày hôm nay như thế nào? Để làm việc này có hiệu quả và hơn thế, để cho người học thấy việc nghiên cứu lịch sử triết học là bổ ích, sống động, cần nêu ra những vấn đề có liên hệ với thực tiễn đời sống; tăng cường sự đối thoại cởi mở giữa người dạy và người học, nhằm kích thích sự tìm tòi, sáng tạo và sự tự đánh giá của người đọc.

Sau hết, để đạt được những kết quả trên, người dạy phải tự mình nghiên cứu để có sự hiểu biết chắc chắn, sâu rộng về lịch sử, văn hoá, văn minh của các nước phương Đông, phải có một trình độ ngoại ngữ nhất định đủ để nghiên cứu và nắm bắt những thông tin cần thiết. Không những thế, người dạy còn phải là người có cái "tâm" với nghề nghiệp và sống, hành động đúng với cái "tâm" ấy.

GIẢNG DẠY TRIẾT HỌC MÁC – LÊNIN TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN – THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

PGS.TS. Vũ Văn Gầu

Khoa Triết học

I. KHÁI NIỆM PHƯƠNG PHÁP VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐẠI HỌC

1. Khái niệm phương pháp.

"Phương pháp là toàn bộ những nguyên tắc có quan hệ qua lại với nhau, nhưng yêu cầu định hướng con người trong hoạt động nhận thức và cải tạo đối tượng của họ^(v). Bất kỳ một phương pháp nào cũng được xây dựng trên một lý luận nhất định. "Lý luận là một hệ thống tri thức, những hình tượng (khái niệm) lý tưởng phản ánh bản chất của đối tượng nghiên cứu, phản ánh những mối liên hệ nội tại tất yếu của nó, những quy luật hoạt động và phát triển của nó". Qua khái niệm về phương pháp và lý luận trên đây của A.Séptulin, chúng ta có thể rút ra kết luận: Mỗi một đối tượng nghiên cứu có một phương pháp tương ứng với nó^(vi).

2. Khái niệm phương pháp dạy học

"Phương pháp dạy học là tổng hợp những cách thức làm việc phối hợp thống nhất của thầy và trò nhằm thực hiện các nhiệm vụ dạy và học ở đại học"^(vii).

Phương pháp dạy đại học có một số đặc điểm cơ bản sau đây: a. gắn liền với ngành nghề đào tạo; b. gắn liền với thực tiễn xã hội; c. tiếp cận với phương pháp khoa học; d. kích thích cao độ tính tích cực, độc lập, sáng tạo của sinh viên.

Phương pháp dạy học đại học rất đa dạng và thường có sự thay đổi. Sự thay đổi của nó phụ thuộc vào loại trường đại học. Người giảng viên phải vận dụng các phương pháp dạy học một cách linh hoạt, sáng tạo cho phù hợp với môn học mà mình phụ trách. Người giảng viên phải luôn xác định: Dạy ai? (đối tượng học). Dạy cái gì? (nội dung môn học). Dạy như thế nào? (phương pháp dạy học)

Phương pháp dạy triết học Mác - Lênin phải xuất phát từ chính nội dung và đối tượng nghiên cứu của môn học đó.

Vào lúc sinh thời, N.C.Krupskaia đã chỉ ra một cách đúng đắn rằng: "Giáo học pháp cần phải xuất phát từ bản chất của chính bộ môn, phải dựa vào việc nghiên cứu lịch sử phát triển của lĩnh vực tri thức ấy"^(viii).

II. PHƯƠNG PHÁP DẠY TRIẾT HỌC MÁC - LÊNIN TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN THỜI GIAN QUA - THỰC TRẠNG VÀ NGUYÊN NHÂN

Phương pháp dạy học đại học có hai kiểu cơ bản sau đây:

1. *Kiểu thông báo* (giảng giải, minh họa): Ở kiểu phương pháp này, giảng viên trình bày tri thức theo một trình tự nhất định và người học lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo bằng con đường tiếp thu, tái hiện những tri thức có sẵn và làm theo các

thao tác mẫu của thầy. Người học chỉ nghe và ghi ở lớp, ít khi nghiên cứu sách hoặc trực tiếp tác động đến đối tượng nghiên cứu.

2. *Kiểu nêu vấn đề*: Ở kiểu phương pháp này, người thầy đưa học sinh vào tình huống có vấn đề, giúp họ tự lực và sáng tạo khi giải quyết các vấn đề đặt ra. Phương pháp này có thể áp dụng trong các giờ diễn giảng, trong các buổi semina với số lượng sinh viên ít (<100).

Trong thời gian vừa qua, việc giảng dạy triết học cũng như các môn học khác trong Trường ĐHKHXH&NV có kết hợp cả hai phương pháp dạy học nêu trên, song chủ yếu dùng phương pháp thông báo (giảng giải, minh họa) theo một trình tự nhất định và học sinh lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo bằng con đường tiếp thu qua bài ghi được trên lớp, ít nghiên cứu, thậm chí không cần đọc sách (kể cả sinh viên chuyên ngành triết học). Dạy triết học theo phương pháp này có ưu điểm: cung cấp cho sinh viên một khối lượng kiến thức có hệ thống.

Nhưng nhược điểm của nó là người học không phát huy được tính tích cực, độc lập và tư duy sáng tạo. Nếu duy trì phương pháp này, "Giảng dạy triết học chỉ mới nhắc lại một số nguyên lý kinh điển, trình bày một cách đơn giản một số phạm trù, nguyên lý, quy luật có tính chất giáo khoa và chỉ mới dừng lại ở việc thuyết minh, giải thích đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước"^(ix); những vấn đề của cuộc sống hiện thực ít được đề cập, "Chỉ dừng lại ở những vấn đề thuần túy lý luận chung, nặng về câu chữ, ngữ nghĩa, sách vở..."^(x)

Như vậy, trong thời gian vừa qua, phương pháp giảng dạy triết học chủ yếu của chúng ta là giải thích và tuyên truyền các nguyên lý kinh điển, và nhiều khi giống như người làm tuyên huấn, giảng dạy triết học như là giảng dạy chính trị (mặc dù giảng viên triết học phân biệt rất rõ triết học và chính trị), như là phổ biến đường lối chính sách. Phương pháp giảng dạy đó đã làm giảm giá trị và vai trò của triết học trong đời sống xã hội.

Nguyên nhân của thực trạng trên

1. "Nguyên nhân của tình trạng yếu kém, lạc hậu của tư duy lý luận triết học của chúng ta hiện nay, ý kiến chung khá thống nhất cho rằng việc giảng dạy triết học mới chỉ nhắc lại một số nguyên lý kinh điển... có nhiều nguyên nhân mà một trong những nguyên nhân cơ bản là trong thời gian kéo dài, chúng ta đã đồng nhất triết học với chính trị. Chính do sự đồng nhất đó mà một số khá lớn những người làm công tác nghiên cứu, giảng dạy triết học tự coi mình là cán bộ chính trị, cán bộ tuyên huấn, giảng dạy triết học như một bài chính trị, một bài phổ biến đường lối"^(xi)

2. Giáo trình do một trung tâm biên soạn. Một số nội dung của nó không phản ánh đúng những luận điểm kinh điển của triết học Mác (do hiểu sai hoặc phát triển sai). Kết cấu của giáo trình chưa hợp lý, nhưng giảng viên vẫn phải giảng dạy đúng như nó có. Tóm lại, "Triết học cùng với những ngành khoa học khác đã chịu chung các phương pháp mệnh lệnh hành chính, quan liêu, thiếu dân chủ. Cái lối làm việc mà một người hoặc một nhóm người tự nghĩ ra rồi chủ trương từ trên đưa xuống, không có thảo luận, tranh luận"^(xii)

3. Vì quan niệm triết học là môn học chung, cho nên tổ chức lớp học quá đông. Mặt khác, sinh viên lại có sẵn ngân hàng đề thi, có sách giải các đề thi của một số giảng viên ở các trường đại học khác, nên một số sinh viên không đến lớp học, ở nhà chuẩn bị các câu hỏi đã được giải sẵn rồi photo thu nhỏ, mang vào phòng thi chép để lấy điểm.

III MỘT SỐ KIẾN NGHỊ VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY TRIẾT HỌC

1. Phương pháp dạy triết học

Phương pháp giảng dạy triết học do nội dung của môn học quy định. Trước hết phải phân biệt rõ sự khác nhau giữa triết học và chính trị, đồng thời thấy được mối quan hệ giữa chúng, từ đó xác định phương pháp giảng dạy triết học khác với phương pháp giảng dạy chính trị.

Giảng dạy triết học phải tuân thủ các phương pháp sau đây: phương pháp hệ thống cấu trúc; phương pháp lịch sử và lôgic. Mỗi một nguyên lý triết học đều phải được xem xét: theo quan điểm lịch sử; gắn liền với các nguyên lý khác; gắn liền với kinh nghiệm cụ thể của lịch sử. Giảng dạy triết học phải tuân thủ nguyên tắc lý luận gắn với thực tiễn. Triết học không thể trả lời và giải đáp cho từng vấn đề cụ thể của hoạt động thực tiễn, mà chỉ định hướng cho hoạt động thực tiễn. Triết học phải đi sâu nghiên cứu và giải quyết những vấn đề triết học nảy sinh từ những vấn đề cụ thể do thực tiễn đặt ra. Cần tổ chức tốt cho sinh viên chuyên ngành triết học đi thực tập, thực tế. Chính thực tiễn công cuộc xây dựng chủ nghĩa xã hội ở nước ta là cơ sở để giải quyết những vấn đề bế tắc của lý luận triết học.

Cuối cùng, phương pháp giảng dạy triết học cần có sẽ kết hợp cả hai kiểu: kiểu thông báo và kiểu nêu vấn đề. Cần tập trung vào phương pháp nêu vấn đề (hỏi và đáp. Phương pháp này đã được các nhà triết học biện chứng thời cổ đại sử dụng trong quá trình giảng dạy, tranh luận để tìm ra chân lý. Phương pháp này buộc sinh viên tự giác học tập, nghiên cứu, đáp ứng yêu cầu đào tạo trong giai đoạn hiện nay.

2. Một số kiến nghị

a. Thực hiện nghiêm chỉnh bản quy định về vấn đề dạy và học các bộ môn Mác-Lênin, điều kiện và chế độ làm việc của giáo viên các bộ môn Mác-Lênin ở các trường đại học và cao đẳng (quyết định số 1226/GĐĐT ngày 06-4-995 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo). Cụ thể, cần cung cấp đầy đủ bản tin hàng ngày và bản tin tham khảo đặc biệt của Việt Nam Thông tấn xã cũng như các tài liệu tham khảo nội bộ được Bộ Giáo dục và Đào tạo soạn. Mỗi cán bộ giảng dạy hàng năm có 10 ngày đi thực tế; trong thời gian đi thực tế được hưởng chế độ công tác phí theo thông tư số 09/TC-HCVC ngày 17-02-1994 của Bộ Tài chính.

b. Các cấp, các ngành cần quan tâm hơn nữa việc giáo dục chủ nghĩa Mác - Lênin nói chung và triết học nói riêng.

c. Giảng viên phải không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn, tự học thêm các môn học khác để phục vụ tốt cho việc nghiên cứu và giảng dạy triết học.

d. Phải chia nhỏ lớp ra để thực hiện tốt việc giảng dạy theo kiểu nêu vấn đề (semina), đặc biệt là đối với sinh viên chuyên ngành triết học. Không sử dụng ngân hàng đề thi đối với môn triết học.

e. Để thực hiện tốt phương pháp giảng dạy nêu vấn đề đối với sinh viên chuyên ngành triết học cần mở rộng đối tượng tuyển sinh đối với chuyên ngành này (lấy từ các khối A,B,C,D). Có thể đào tạo chuyên ngành triết học theo địa chỉ, theo yêu cầu của từng địa phương và theo nguyện vọng của những sinh đã tốt nghiệp đại học ở các ngành khoa học khác. Không tuyển vào ngành triết học những sinh viên không có nguyện vọng và khả năng học ngành này.

g. Phải tổ chức biên soạn giáo trình mới có kết cấu hợp lý, với hàm lượng khoa học cao; nội dung chương trình phải làm rõ được vị trí, vai trò, chức năng, đối tượng và phương pháp nghiên cứu của triết học, cũng như mối quan hệ của nó với các môn khoa học khác, nhất là phân biệt rõ nó với chính trị... Đặc biệt, phải làm cho người học thấy được tính chỉnh thể của hệ thống tri thức triết học và tính cách mạng, khoa học của triết học Mác - Lênin - đó là một hệ thống tri thức mở, phải luôn luôn được bổ sung, phát triển trên cơ sở của thực tiễn

VỀ LOGIC HỌC HIỆN ĐẠI VÀ GIẢNG DẠY LOGIC HỌC Ở VIỆT NAM

PGS.TS. Phạm Đình Nghiệm

Khoa Triết học

1. Vài nét về logic học

Với tư cách là một khoa học, logic học ra đời vào thế kỷ IV trước CN. Người sáng lập ra khoa học này là nhà triết học Hy Lạp vĩ đại Aristote (384 -322 trước CN.). Aristote được coi là người khai sinh ra logic học “không phải vì ông là người đầu tiên đã hệ thống hoá được các thao tác suy luận vốn trước ông chỉ tồn tại riêng rẽ, chưa rõ ràng, mà chính là vì ông là người đầu tiên đã làm cho các thao tác đó trở thành đối tượng nghiên cứu, làm thành đối tượng nghiên cứu chính các thao tác suy luận đó, với tư cách là các *chỉnh thể*, chứ không chỉ là thành tố này hay khác của suy luận”⁽¹⁾. Như vậy, ở Aristote, các thao tác suy luận trở thành đối tượng nghiên cứu độc lập, chứ không chỉ được nghiên cứu trong mối quan hệ với các suy luận cụ thể.

Nhà triết học người Anh F .Bacon (1561- 1626) cho rằng tam đoạn luận của Aristote hoàn toàn vô ích, vì nó không cho phép tìm ra các thông tin mới từ các tiền đề đã có, và do vậy, khi sử dụng nó trong nghiên cứu khoa học, chúng ta không thể phát hiện được các quy luật mới thông qua việc nghiên cứu các sự kiện thực nghiệm đã biết. Ông xây dựng nên logic quy nạp.

Giai đoạn phát triển của logic học từ khởi đầu đến khoảng giữa thế kỷ XIX, với nội dung chủ yếu được tạo thành từ các học thuyết của Aristote và Bacon, gọi là *logic học truyền thống*⁽²⁾.

Sự xuất hiện của *logic ký hiệu*, hay còn gọi là *logic toán*, *logic học hiện đại* vào khoảng giữa thế kỷ XIX thật sự là một cuộc cách mạng của khoa học logic. Logic học hiện đại còn gọi là logic toán bởi vì ở buổi đầu xuất hiện, nó sử dụng các phương pháp tổng quát của khoa học nhưng thời đó mới được sử dụng chủ yếu trong toán học ; Hơn thế nữa, các kết quả ban đầu của nó chủ yếu được sử dụng để giải quyết các vấn đề của toán học. Tư tưởng về logic ký hiệu thật ra đã được nhà triết học, nhà toán học người Đức Leibnitz (1646 - 1716) đưa ra từ thế kỷ XVIII. Ông chỉ ra rằng khi sử dụng các ký hiệu thay cho lời nói, không những chúng ta làm cho tư tưởng được trở nên rõ ràng hơn và chính xác hơn, mà còn làm cho tư tưởng trở nên đơn giản hơn. Muốn tách các thao tác của tư duy ra khỏi các suy luận cụ thể để nghiên cứu chúng thì phương pháp đơn giản và hiệu quả nhất là sử dụng các ký hiệu của toán học. Nếu như sử dụng ngôn ngữ tự nhiên để nghiên cứu các thao tác tư duy thì ý nghĩa quen thuộc của từ ngữ không những không giúp nhận thấy vấn đề tốt hơn, mà còn làm cho vấn đề trở nên rắc rối hơn, vì khi đó dù muốn hay không muốn, nhà nghiên cứu vẫn để ý đến ý nghĩa của các từ, các câu. Ông muốn xây dựng logic học thành phép tính (*calculus ratorator*) - tức xây dựng ngôn ngữ hình thức tổng quát, trong đó các suy luận được hình thức hoá giống như các phép tính được hình thức hoá trong đại số. Logic học hiện đại khác biệt rất lớn so với logic học truyền thống.

Đối tượng nghiên cứu cơ bản của logic học truyền thống là các hình thức và quy luật tư duy đúng thông thường, nghĩa là nghiên cứu cách thức tiến hành suy luận và chứng minh đúng về mặt hình thức. Ngoài ra logic học truyền thống còn nghiên cứu một số vấn đề nhận thức luận và chân lý. Logic học hiện đại mở rộng hơn đối tượng nghiên cứu đó. Hệ vấn đề mà nó nghiên cứu rộng hơn hệ vấn đề mà logic học truyền thống nghiên cứu rất nhiều. Nó không chỉ nghiên cứu các hình thức và quy luật của tư duy thông thường, mà còn nghiên cứu tất cả các hình thức và quy luật tư duy đúng, nghĩa là nghiên cứu cả những hình thức và quy luật tư duy tuy không được sử dụng trong tư duy thông thường, nhưng có thể được sử dụng trong các hệ thống điều khiển học và các hệ thống máy vi tính. Logic học hiện đại còn nghiên cứu một loạt vấn đề về ngôn ngữ, ký hiệu, lý luận nhận thức, cấu trúc logic của lý thuyết khoa học, chân lý, thuật toán, chứng minh định lý tự động...

Tuy nghiên cứu về mặt hình thức của tư duy, nhưng logic học truyền thống không mô tả được chính xác mặt hình thức này. Logic học truyền thống cũng không đưa ra được các định nghĩa chính xác về các hình thức và quy luật của tư duy. Tất cả những vấn đề này chỉ được giải quyết trong logic học hiện đại. Về phương pháp, logic học truyền thống chủ yếu sử dụng phương pháp kinh nghiệm, so sánh và lọc ra qua kinh nghiệm tư duy các hình thức và quy luật tư duy. Phương pháp này rất hạn chế, vì vậy qua hàng chục thế kỷ phát triển mà logic học truyền thống cũng chỉ đúc kết được vài chục dạng thức tư duy đúng mà thôi. Logic học hiện đại sử dụng các phương pháp mới như hình thức hoá, tiền đề hoá, thuật toán; nó xây dựng các ngôn ngữ hình thức và sử dụng các ngôn ngữ này để nghiên cứu mặt hình thức của tư duy, v.v.. Nhờ việc sử dụng các phương pháp mới, chỉ một thời gian ngắn sau khi ra đời, logic học hiện đại đã xây dựng và xác định được một số lượng các hình thức và quy luật tư duy đúng vượt nhiều lần sự phát triển của logic học truyền thống qua hàng chục thế kỷ, đạt được hiểu biết chặt chẽ về mặt hình thức của tư duy. Logic học hiện đại cung cấp những phương pháp hiệu quả để xây dựng các chuỗi suy luận và các phép chứng minh, trong đó có cả các phương pháp chứng minh định lý tự động. Logic học hiện đại còn cung cấp các phương tiện để nghiên cứu cấu trúc logic của các lý thuyết khoa học, nhờ đó có thể giải quyết được vấn đề biện minh cho khoa học và hàng loạt vấn đề siêu lý thuyết (*metatheory*) khác. Logic học hiện đại cũng cung cấp nhiều công cụ để nghiên cứu các vấn đề của logic học truyền thống, như nghiên cứu về tam đoạn luận đơn, xây dựng các hệ thống logic quy nạp khác nhau...

Ngày nay, logic học hình thức bao gồm rất nhiều nhánh khác nhau như logic mệnh đề, logic vị từ, logic hình thái, logic thời gian, logic kiến thiết, logic relevant, logic không đơn điệu, logic mờ, logic xác suất, logic quy nạp, logic lượng tử, logic đa trị, logic tổ hợp, phép tính lamda, lý thuyết kiểu loại,... Ở đây chúng tôi chỉ xin đề cập hết sức vắn tắt một số trong các ngành logic học này.

Logic mệnh đề (Propositional logic) là hệ thống logic chỉ quan tâm tới các toán tử mệnh đề như phép hội (và), phép tuyển (hay là, hoặc là), phép phủ định (không là) ⁽³⁾ để nghiên cứu các suy luận và phép chứng minh.

Nó không quan tâm đến cấu trúc bên trong của các mệnh đề đơn (*proposition*) - các mệnh đề không chứa các toán tử mệnh đề, nghĩa là không quan tâm đến cấu trúc chủ từ - thuộc từ của các phán đoán tương ứng. Người ta đã xây dựng các phép tính (*calculus*) mệnh đề. Các phép tính mệnh đề dưới dạng hệ tiên đề bao gồm một số mệnh đề được thừa nhận làm cơ sở, một số quy tắc suy luận, các định nghĩa phép chứng minh và chuỗi suy luận. Từ các tiên đề, nhờ các quy tắc suy luận, có thể rút ra các mệnh đề khác, được gọi là định lý. Cũng có thể từ một số mệnh đề được cho trước nào đó (tức là các giả thiết, tiên đề) cùng với các tiên đề, bằng các quy tắc suy luận mà tìm ra các mệnh đề đúng mới, gọi là hệ quả của các tiên đề, giả thiết đã cho. Tiến hành chứng minh hoặc xây dựng các chuỗi suy luận trong các hệ tiên đề tương đối khó, đòi hỏi mức độ sáng tạo cao. Nhưng bù lại, nghiên cứu các tính chất của hệ tiên đề (như tính không mâu thuẫn, tính đủ (*completeness*),...) lại dễ dàng và thuận tiện hơn nhiều so với các dạng phép tính mệnh đề khác. Dạng phép tính mệnh đề có các phép chứng minh và chuỗi suy luận quen thuộc và dễ thực hiện hơn trong hệ tiên đề là hệ suy luận tự nhiên. Hệ thống như vậy không chứa bất cứ một mệnh đề nào được thừa nhận trước, mà bao gồm một số quy tắc suy luận, các định nghĩa phép chứng minh và chuỗi suy luận. Mọi toán tử mệnh đề được sử dụng trong các hệ thống như vậy ⁽⁴⁾ đòi hỏi phải có quy tắc (hoặc một số quy tắc) quy định thao tác nhập vào công thức, và một hoặc một số) quy tắc khác, quy định thao tác loại bỏ dấu toán tử tương ứng khỏi công thức. Logic mệnh đề là một bộ phận cơ sở của logic học hiện đại; nhiều ngành logic học khác được xây dựng dựa trên nó.

Logic vị từ (Predicate logic) là sự mở rộng logic mệnh đề. Ngoài các toán tử đã có trong logic mệnh đề, nó bổ sung thêm các lượng từ \forall (với mọi), \exists (tồn tại). Và ngoài các mệnh đề đơn, logic vị từ còn làm việc với các vị từ - các biểu thức ngôn ngữ chỉ tính chất của đối tượng hoặc chỉ mối quan hệ giữa các đối tượng - và nhờ vậy, nó rất giàu khả năng biểu đạt. Người ta cũng xây dựng được các phép tính vị từ của logic vị từ như với logic mệnh đề. Hệ tiên đề ở đây, ngoài các tiên đề, quy tắc suy luận đã có trong logic mệnh đề, nó còn được bổ sung các tiên đề, quy tắc liên quan đến các công thức có chứa lượng từ. Cũng tương tự như vậy, các hệ suy luận tự nhiên của logic vị từ có được bằng cách bổ sung vào hệ suy luận tự nhiên của logic mệnh đề các quy tắc tương ứng cho thao tác với các lượng từ. Từ các phép tính vị từ, bằng cách thêm vào các hằng đối tượng, các hạn từ thuộc những miền đối tượng (*domain*) nhất định, và các tiên đề (hoặc quy tắc) liên quan đến chúng, người ta xây dựng được các *phép tính vị từ ứng dụng*, tức là các lý thuyết hình thức hoá trong các khoa học khác như toán học, vật lý, sinh vật học, ...

Logic hình thái (Modal logic) nghiên cứu các suy luận và phép chứng minh được cấu thành từ các mệnh đề thông thường và mệnh đề hình thái. Mệnh đề hình thái là loại mệnh đề ngoài các toán tử mệnh đề đã biết còn chứa các toán tử hình thái ứng với các cụm từ như "chắc chắn", "có lẽ", "đã chứng minh được", "đã", "sẽ", ... Với các hệ logic này, việc nghiên cứu ngữ nghĩa (*semantics*) có một vai trò rất quan trọng. Trong các nghiên cứu ngữ nghĩa như vậy, các tư tưởng triết học có một vai trò không nhỏ. Chẳng hạn, tư tưởng về các monade của Lépniét đã được nhà logic học

người Mỹ Kripke phát triển thành khái niệm "thế giới có thể" (*possible world*), được sử dụng rất rộng rãi và hiệu quả trong nghiên cứu ngữ nghĩa của các hệ thống logic hình thái, thời gian, *relevant*. Các mô hình thời gian khác nhau cũng được hình thức hoá trong các hệ thống logic hình thái đặc biệt, gọi là logic thời gian.

Lý thuyết kiểu loại (Type theories) là các lý thuyết logic bậc cao, trong đó các lượng từ không những chỉ buộc các biến đối tượng, mà còn có thể buộc các biến vị từ, . . . Trong các lý thuyết này, các đối tượng trong miền đối tượng được chia thành nhiều loại khác nhau, mỗi lượng từ chỉ có thể tương ứng với biến chạy trong một loại đối tượng như vậy. Lý thuyết kiểu loại đầu tiên được Russell xây dựng để giải quyết các nghịch lý logic, gọi là nghịch lý Russell ⁽⁵⁾.

Logic kiến thiết (Constructive logic) là các hệ thống logic mà trong đó phép chứng minh sự tồn tại của một đối tượng chỉ được chấp nhận khi chỉ ra được đối tượng đó, hoặc xây dựng được nó, hoặc ít nhất cũng chỉ ra được phương pháp xây dựng nó (trong logic học cổ điển, sự tồn tại của một đối tượng có thể được chứng minh bằng cách giả sử rằng nó không tồn tại, rồi chỉ ra rằng từ đây xuất hiện nghịch lý). Tư tưởng nền tảng của logic kiến thiết khác xa với tư tưởng của logic trực quan, nhưng nội dung logic của chúng giống nhau.

Logic relevan nghiên cứu các hệ thống logic hình thức trong đó quan hệ suy diễn (quan hệ giữa các tiền đề và hệ quả trong suy luận) phản ánh mối liên hệ "nếu . . . thì . . ." của ngôn ngữ tự nhiên chính xác hơn trong logic học cổ điển. Các hệ thống logic này giúp xác định được nguyên nhân gây ra nghịch lý của quan hệ suy diễn cổ điển (*material implication*), khi từ một mâu thuẫn có thể rút ra bất kỳ hệ quả nào, và ngược lại, quy luật logic có thể rút ra từ bất kỳ một mệnh đề nào, và nêu phương pháp giải quyết các nghịch lý đó. Qua đó, các hệ thống này giúp xác định được thông tin logic của các mệnh đề một cách chính xác hơn, giúp xây dựng các chuỗi suy luận và phép chứng minh hợp lý hơn, dễ chấp nhận hơn, con người hơn.

Logic không đơn điệu (Non-Monotonic logic) là ngành logic mới bắt đầu phát triển từ đầu những năm 80 của thế kỷ XX. Các hệ thống logic không đơn điệu được phát triển chủ yếu để phục vụ cho nhu cầu của lĩnh vực trí tuệ nhân tạo. Trong các hệ thống logic này, tính đơn điệu của quan hệ suy diễn, theo đó khi ta bổ sung tiền đề vào tập hợp tiền đề đã có thì tập hợp các hệ quả rút ra được từ các tiền đề này tăng lên hoặc ít nhất cũng giảm đi, không còn được bảo đảm. Các suy luận không đơn điệu như vậy thật ra không xa lạ trong cuộc sống con người, và chúng rất cần thiết cho các máy tính "thông minh".

Cùng với sự phát triển của khoa học và công nghệ, logic học ngày càng được ứng dụng rộng rãi. Người ta sử dụng logic học để giúp giải quyết các vấn đề nan giải của một số môn khoa học như triết học, toán học, điều khiển học, các khoa học máy tính... Ngữ nghĩa học logic (*logical semantics*) được sử dụng để nghiên cứu vấn đề chân lý, xác định bản chất và giải quyết các nghịch lý ngữ nghĩa và nghịch lý logic như nghịch lý kẻ nói dối, nghịch lý Risa, nghịch lý người thợ cắt tóc (tức nghịch lý Russell),... Logic học cổ điển được trường phái thực chứng logic sử dụng để phân tích ngôn ngữ của các lý thuyết khoa học và giải quyết các vấn đề về cấu trúc cũng

như quan hệ của chúng với triết học. Ngày nay, khó mà hiểu được triết học phương Tây hiện đại, đặc biệt là triết học phân tích, nếu không am hiểu logic học hiện đại. Từ khi nhà toán học người Mỹ Shannon sử dụng đại số Boole để xây dựng nên lý thuyết về thông tin, người ta đã sử dụng logic mệnh đề trong kỹ thuật số, kỹ thuật điện tử, lý thuyết thông tin và chế tạo máy tính. Tri thức về logic mệnh đề không thể thiếu được đối với các kỹ sư điện tử hay chuyên viên về kỹ thuật số... Không biết được logic mệnh đề, họ không thể thiết kế được các mạch điện tử - số, các bộ nhớ. Người ta sử dụng logic vị từ để làm các ngôn ngữ lập trình cho trí tuệ nhân tạo (ví dụ ngôn ngữ lập trình Prolog - Programing in Logic), làm cơ sở để tạo các ngôn ngữ hỏi, sử dụng trong các hệ thống thông tin quản lý các hệ cơ sở dữ liệu; ứng dụng logic mờ (Fuzzy logic) để phát triển công nghệ mờ, phát triển các hệ thống trí tuệ nhân tạo, để nghiên cứu triết học và y học phương Đông nói riêng, văn hoá phương Đông nói chung⁽⁶⁾; ứng dụng logic hình thái, logic thời gian để nghiên cứu các phạm trù và khái niệm triết học, chẳng hạn như "ngẫu nhiên" và "tất yếu", "chứng minh được" và "sự tin tưởng"; ứng dụng logic chuẩn mực để chứng minh tính đúng đắn của chương trình máy tính, ...

2. Tình hình giảng dạy Logic hình thức ở nước ta hiện nay : thực trạng và giải pháp

Hiện nay, *nhập môn logic học* được đưa vào chương trình giảng dạy cho cả 7 nhóm ngành đào tạo đại cương ở bậc đại học, trong đó ở một số ngành là bắt buộc, ở một số ngành khác là tùy chọn. Sinh viên các ngành toán, kỹ thuật điện tử, tin học và một vài ngành khác có liên quan đến kỹ thuật điện tử - số, ngoài chương trình chung này còn nghiên cứu đại số học Boole và logic mệnh đề trong khuôn khổ môn toán rời rạc.

Chương trình *nhập môn logic học* được thiết kế cho 45 tiết giảng với nội dung là logic truyền thống, với các phần và chương mục về đại thể như trong các giáo trình logic học của Liên Xô trước đây⁽⁷⁾. Mục đích của chương trình này cũng chính là mục đích của logic học truyền thống, đó là thông qua việc cung cấp những kiến thức của logic học truyền thống về các quy luật và hình thức cơ bản của tư duy để dạy cách tư duy đúng, không phạm lỗi hình thức⁽⁸⁾.

Trước hết, cần phải khẳng định rằng việc Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành được chương trình nhập môn logic học để phần nào chuẩn hoá công tác giảng dạy môn học này trong các trường đại học và cao đẳng là một bước tiến rất có ý nghĩa. Nhưng bên cạnh đó, chúng tôi nhận thấy rằng chương trình này và đặc biệt là việc thực hiện nó trên thực tế cần được điều chỉnh để đáp ứng tốt hơn mục tiêu đào tạo.

Thứ nhất, chương trình này, như trên đã nói, hoàn toàn không đề cập đến các nội dung của logic học hiện đại, và như vậy là nó tách khỏi sự phát triển của khoa học logic. Sinh viên không được cung cấp các tri thức và phương pháp xây dựng những chuỗi suy luận và phép chứng minh tương đối phức tạp. Họ chỉ quen thuộc với các suy luận đơn giản, gồm rất ít bước. Học theo chương trình này, sinh viên sẽ được trang bị một lượng tri thức logic học rất hạn hẹp ; họ không những không có đủ khả năng để nghiên cứu sáng tạo trong môn học này, mà ngay cả để đọc và hiểu các bài viết về các vấn đề logic học hiện đại, hoặc để giải quyết các vấn đề của thực tiễn, họ cũng không có đủ khả năng. Chương trình này, vì thế, phải được thay đổi theo hướng hiện đại hoá : bổ sung các phần đơn giản và cần thiết đối với cuộc sống thực tế cũng như việc học tập của sinh viên bằng những kiến thức của logic học hiện đại. Như phần trên đã trình bày, chỉ có logic học hiện đại mới giúp chúng ta giải quyết được các vấn đề của khoa học và kỹ thuật hiện nay.

Thứ hai, chương trình mới chỉ chú trọng cung cấp cho sinh viên một số quy tắc suy luận đơn giản (các quy tắc định nghĩa, các quy tắc tam đoạn luận đơn, tam đoạn luận điều kiện, tam đoạn luận lựa chọn, các quy tắc chứng minh...), nhưng vấn đề quan trọng hơn là vấn đề áp dụng liên hoàn các quy tắc và quy luật đó như thế nào để giải quyết các vấn đề của cuộc sống và của khoa học kỹ thuật thì chưa được chú trọng đúng mức. Hậu quả là sinh viên có thể nắm được một cách riêng rẽ các dạng thức suy luận với các tiền đề đơn hoặc phức, nhưng không biết phối hợp chúng với nhau dù chỉ để giải quyết những bài toán đó, hay xác định tính đúng sai của các suy luận không mấy phức tạp. Trong chương trình mới, phần suy luận có trọng tâm là tam đoạn luận đơn. Tuy nhiên, đây lại là dạng suy luận quá quen thuộc đối với sinh viên. Có thể khẳng định chắc chắn rằng dù không nghiên cứu phần này thì trong đa số trường hợp, họ cũng hoàn toàn có thể xác định được tính đúng sai của tam đoạn luận đơn. Chính vì vậy, sẽ hợp lý hơn nếu chương trình này quan tâm đến các dạng suy luận khác nhiều hơn, đặc biệt là suy luận với tiền đề phán đoán phức (tức suy luận trong logic mệnh đề) và suy luận quy nạp. Phần suy luận với tiền đề là phán đoán phức không thể chỉ dừng lại ở việc cung cấp các dạng thức suy luận thông thường (modus ponens, modus tollens, tam đoạn luận lựa chọn, tam đoạn luận điều kiện, ...) - những dạng thức mà dù không học môn này thì đại đa số sinh viên cũng đã nắm vững - mà quan trọng hơn là cung cấp cho họ các *chiến lược xây dựng một suy luận hay một phép chứng minh*. Để làm rõ quan điểm này, chúng tôi xin so sánh với trò chơi cờ tướng. Việc cung cấp cho sinh viên các dạng thức suy luận thông thường cũng giống như việc dạy cho người khác biết các quy tắc đi và ăn quân đối phương của các quân cờ như tướng, sĩ, tượng, xe, pháo,... Và mặc dầu người chơi cờ rất cần biết các quy tắc này, nhưng chỉ biết có chúng thôi thì chưa phải là biết chơi cờ. Muốn chơi cờ thật sự, người ta còn cần phải biết các chiến

lược tấn công và phòng thủ; phải biết các phương án bài cuộc, biết đánh giá thế cờ, biết chuyển sang tàn cuộc sao cho có lợi; phải biết tấn công bằng pháo đầu, pháo góc như thế nào; phải biết phòng thủ bằng pháo gánh ra sao, phải biết sử dụng các quân tốt, mã, xe vào những thời điểm nào, . . . Điều này giống như việc biết sử dụng các chiến lược suy luận, biết các quy tắc, dạng thức suy luận nên dùng như thế nào, sắp xếp thứ tự ra sao để có thể có được các kết quả như mong muốn. Cung cấp để người đọc nắm được các dạng thức, các quy tắc suy luận thì tương đối dễ, và không đòi hỏi nhiều thời gian. Nhưng giảng giải về các chiến lược suy luận sao cho người học vận dụng được chúng ở một mức độ thành thạo chấp nhận được thì khó hơn nhiều. Để làm được việc này, chỉ sự thành thạo trong việc xây dựng các chuỗi suy luận và phép chứng minh của giáo viên thôi thì chưa đủ; nó đòi hỏi tri thức rất sâu sắc về các hệ thống hình thức hoá. Về phần suy luận quy nạp, chương trình hiện nay quá lạc hậu. Cần phải bổ sung các suy luận dựa trên cơ sở lý thuyết xác suất và thống kê toán.

Thứ ba, chương trình này không tính đến sự ra đời và phát triển mạnh mẽ cùng với ứng dụng rộng rãi của tin học và tác động tích cực của môn logic học đối với việc tiếp thu, tìm hiểu tin học. Điều này làm cho nó không đáp ứng được mong mỏi của người học rằng môn học giúp cho họ tiếp thu tốt hơn các tri thức tin học mà họ không thể né tránh. Để khắc phục điểm này, cần bổ sung thêm tri thức về logic vị từ và nhấn mạnh logic mệnh đề (nội dung logic mệnh đề hiện nay chỉ được trình bày thoáng qua trong khuôn khổ phần phán đoán phức của bài phán đoán). Logic hình thái (modal logic) và logic thời gian tuy rất cần thiết cho tin học nhưng khuôn khổ và thời lượng của chương trình không cho phép đưa vào nghiên cứu. Cũng cần nghiên cứu việc sử dụng máy tính vào giảng dạy logic học (hiện nay trên thế giới đã có khá nhiều chương trình máy tính phục vụ cho việc này; có cả những chương trình giảng dạy trên mạng Internet). Việc làm này sẽ mang lại những kết quả có ý nghĩa lớn. Trước hết, nó giúp giải quyết phần nào việc thiếu hụt giảng viên, vì máy tính sẽ thay thế cho giảng viên trong nhiều phần của chương trình. Thứ hai, nó nâng cao được hứng thú học tập ở người học và kích thích họ tự học, tự tìm hiểu và tự nghiên cứu vấn đề nhiều hơn.

Thứ tư, việc phân phối thời gian cho từng phần, từng bài trong chương trình này còn nhiều điểm bất hợp lý. Chẳng hạn, phần "*Các quy luật cơ bản của tư duy*" chiếm đến gần một nửa thời lượng (20/45 tiết) của chương trình! Phần này chỉ nên giảng trong khoảng từ 4 đến 5 tiết. Lượng thời gian chủ yếu phải được dành cho phần suy luận, vì đây là trọng tâm của mọi chương trình logic học. Hơn thế, trên thực tế cũng ít có giáo viên nào theo đúng sự phân bố thời gian của chương trình này, mà họ dành rất nhiều thời gian (quá nhiều) cho phần tam đoạn luận đơn.

Thứ năm, chương trình nhập môn logic học hiện nay được soạn chung cho tất cả các nhóm ngành đào tạo ở đại học, không tính đến đặc điểm ngành nghề, cũng không tính đến khả năng tiếp thu của sinh viên thuộc các nhóm ngành khác nhau. Theo chúng tôi, đây là một điểm bất hợp lý. Trên thực tế, rõ ràng là sinh viên các ngành khoa học tự nhiên và kỹ thuật quan tâm nhiều hơn đến các phần có liên quan đến kỹ thuật, như các phương pháp hợp giải, các cách rút gọn hàm logic, . . . và họ dễ dàng nắm bắt được các nội dung này. Có thể khẳng định rằng chương trình nhập môn logic học hiện nay quá đơn giản đối với sinh viên các

ngành khoa học tự nhiên và kỹ thuật ; nó không đáp ứng được những kỳ vọng chính đáng mà họ đặt vào nó. Và trên thực tế, nhiều sinh viên các ngành này thu nhận được tri thức logic học nhiều hơn từ các ngành khoa học khác, như toán học và tin học, trí tuệ nhân tạo hay kỹ thuật số, kỹ thuật điện tử, cấu trúc máy tính, thuật toán,... Trong khi đó, các nội dung vừa nêu trên đây lại không lôi cuốn sinh viên các ngành Khoa học Xã hội và Nhân văn, và họ tiếp thu chúng cũng khó khăn hơn nhiều. Họ cần đến các quy tắc tranh luận, các quy tắc đặt câu hỏi, các ví dụ ngẫu nhiên... hơn. Vì vậy, có lẽ nên nghiên cứu ít nhất hai chương trình khác nhau dành riêng cho hai loại đối tượng sinh viên vừa nêu. Nhưng dù là chương trình nào thì cũng cần phải đáp ứng yêu cầu hiện đại . Để có thể giảng dạy một bộ môn khoa học ở bậc đại học ngang tầm với thời đại, chuẩn bị được đội ngũ các cán bộ khoa học kỹ thuật đủ sức "đi tắt, đón đầu", xây dựng một nền kinh tế tri thức, đội ngũ giáo viên phải có trình độ chuyên môn cao và tích cực tham gia nghiên cứu khoa học. Vấn đề đội ngũ giáo viên logic học hiện nay đang là một vấn đề bức xúc và nan giải. Ở nước ta hiện nay, giáo viên môn logic học vừa thiếu vừa rất yếu về chuyên môn (xét chung trong toàn ngành Đại học). Tuyệt đại đa số giáo viên logic học không qua đào tạo bậc đại học về môn học này, mà vốn là giảng viên các môn học khác, do yêu cầu giảng dạy của các trường, chuyển sang "dạy kiêm" môn logic học. Vì vậy, đa số giáo viên môn logic học hiện nay không có tri thức hệ thống về môn học mà mình giảng dạy. Ngoài một số rất ít giáo viên chuyển sang từ ngành toán học và tin học, số giáo viên còn lại nói chung không am hiểu logic học hiện đại, và ngay cả các vấn đề của logic học truyền thống, một số người cũng không nắm vững⁽⁹⁾. Việc nghiên cứu khoa học này của họ cũng rất hạn chế, do thiếu tài liệu tham khảo và các điều kiện khác (chẳng hạn như điều kiện trao đổi, tranh luận về học thuật, ...), và còn do môn học này đối với họ chỉ là môn "tay trái" mà thôi. Điều này thể hiện rõ qua số lượng ít và chất lượng chưa cao của các bài báo và tài liệu về logic học hình thức. Các bài báo này được công bố chủ yếu trên Tạp chí Triết học, nhưng mỗi năm chỉ có vài bài, và nội dung chủ yếu đề cập đến các vấn đề liên quan đến nhận thức luận của logic học truyền thống như vấn đề quy luật của tư duy, vấn đề khái niệm, . . . Chính vì vậy mà trong quá trình giảng dạy, một số giáo viên đã không thể xem xét các hình thức và quy luật của tư duy một cách độc lập - điều Aristote đã làm - mà chỉ xem xét chúng thông qua các ví dụ suy luận cụ thể, và như thế, không tách biệt được mặt hình thức của các suy luận - là đối tượng của logic học hình thức - ra khỏi mặt nội dung của nó. Về sách, hiện nay có tương đối nhiều tập bài giảng và giáo trình nhập môn logic học của các tác giả trong nước, nhưng rất ít *sách chuyên khảo* về logic học hình thức (ngoài các tác phẩm về logic mờ của Nguyễn Hoàng Phương và các cộng tác viên, các cuốn "*Logic, ngữ nghĩa, cú pháp*", "*Logic và tiếng Việt*" của Nguyễn Đức Dân, "*Logic vui*" của Trần Dân Hiền, chúng hầu như vắng bóng). Hiện nay, Ở nước ta chưa có đào tạo giáo viên chuyên ngành logic học, mà chỉ mới có những bước chuẩn bị ban đầu cho việc này⁽¹⁰⁾; nguồn giáo viên về ngành này từ nước ngoài về cũng không có. Như vậy, để xây dựng đội ngũ giáo viên đảm nhận tốt việc giảng dạy môn học này ở các trường đại học và cao đẳng, chúng ta phải tiến hành song song hai công việc: **Thứ nhất**, mở các lớp tập huấn thường xuyên dành cho giáo viên logic học. Tại các lớp này, người dự không chỉ được bổ túc, chuẩn hoá những tri thức có liên quan trong chương trình giảng dạy môn logic học, mà họ còn phải được cung cấp

tương đối có hệ thống các kết quả mới của môn khoa học này ở trong nước và trên thế giới. Ngoài ra cũng rất hữu ích nếu mời các chuyên gia thuộc một số ngành khoa học khác vốn sử dụng nhiều kiến thức logic học như các nhà ngôn ngữ học, luật học, toán học, điều khiển học, tin học, . . . báo cáo về các ứng dụng logic học trong ngành của họ.

Thứ hai, gấp rút tổ chức đào tạo giáo viên chuyên ngành logic học. Để thực hiện việc này, có thể chọn đào tạo tiếp các sinh viên tốt nghiệp ngành Triết học, ngành Toán học hoặc ngành Tin học ; đào tạo bậc cao học chuyên ngành logic học trong nước (kết hợp giữa Viện Triết học với các Khoa Triết học của các Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn); có thể gửi đi đào tạo cao học chuyên ngành này ở nước ngoài. Còn lâu dài hơn, cần đào tạo chuyên ngành logic học trong các Khoa Triết học của các Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn ở Hà Nội và thành phố Hồ Chí Minh, với chương trình chuyên Iôgic học ít nhất là từ 30 đơn vị học trình trở lên.

3. Thay lời kết

Chức năng cơ bản của logic học truyền thống, như đã nói, là dạy cho người ta tư duy đúng về mặt hình thức. Đây cũng là mục đích mà chương trình nhập môn logic học dành cho bậc đại học ở nước ta hướng đến. Tuy nhiên, không nên quá đề cao chức năng này của logic học truyền thống, bởi lẽ các hình thức suy luận, các quy luật và quy tắc mà nó nghiên cứu về cơ bản đã được từng người tiếp thu một cách không tự giác ngay từ nhỏ. Nhiệm vụ của việc giảng dạy logic học hiện nay là *chuẩn hoá* (chứ không phải là *cung cấp*) những hình thức tư duy thông thường ở người học, *cung cấp* cho họ các *phương pháp hiện đại*, đơn giản và hiệu quả để xác định tính đúng sai của suy luận, và quan trọng hơn, để xây dựng các suy luận và phép chứng minh, để phân tích về mặt logic các vấn đề mà họ gặp phải trong cuộc sống và trong khoa học. Muốn làm được điều đó, một mặt, cần phải hiện đại hoá chương trình giảng dạy môn logic học ; mặt khác, phải củng cố đội ngũ giáo viên môn học này.

(1) Z.N.Mikeladze. *Cơ sở của logic Aristote*. Trong sách "Aristote toàn tập", t.2. Mátxcova, 1979, tr.5 (tiếng Nga).

(2) Một số tác giả ở nước ta hay gọi là logic. Tuy nhiên, trong sách báo về logic học trên thế giới, thuật ngữ logic cổ điển thường được dùng để chỉ logic mệnh đề, logic vị từ, logic tổ hợp, lý thuyết kiểu loại (type theory), phép tính lamda, phép tính iota và một số ngành logic học khác.

(3) Có thể nói đến các toán tử khác nữa, nhưng chúng có thể được định nghĩa thông qua các toán tử đã nêu.

(4) Người ta có thể chọn một số toán tử mệnh đề nào đó, đủ để định nghĩa tất cả các toán tử còn lại.

(5) Nghịch lý Russell - nghịch lý được nhà toán học người Anh Russell phát hiện vào năm 1895. Nội dung nghịch lý này như sau: Xét tập hợp X có phần tử là tất cả các tập hợp Y sao cho Y không phải là phần tử của Y . Khi đó X không thể là phần tử của X . đồng thời X cũng không thể không là phần tử của X Cách phát biểu tương đương: Một người thợ cắt tóc tuyên bố rằng anh ta cắt tóc và chỉ cắt tóc cho những người không tự

cắt tóc. Khi đó anh ta không thể cắt tóc cho chính mình, nhưng cũng không thể không tự cắt tóc cho mình.

6) *Chẳng hạn, xem: Nguyễn Hoàng Phương. Tích hợp đa văn hoá Đông Tây cho một chiến lược phát triển giáo dục tương lai. Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1995*

(7) *Xin so sánh chương trình này với giáo trình Logic học của E.A. Khomencô (Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội, 1976), giáo trình logic học của D.P. Corxki (Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1974), giáo trình Logic học của Va Kirillốp và A.A. Xtarchencô (Nxb Vursaiia Skôla, 1982).*

8) *xem: Bộ Giáo dục và Đào tạo. Bộ chương trình giáo dục Đại học đại cương. Hà Nội, 1995.*

(9) *Điều này thể hiện rõ qua rất nhiều lỗi quan trọng trong nhiều giáo trình logic học mới được in ấn trong thời gian gần đây. Đây là một hiện tượng khá phổ biến nên chúng tôi thấy không cần nêu chi tiết. Hơn nữa, hiện tượng này cũng đã được một số tác giả nêu lên, chẳng hạn, tác giả Vũ Văn Viên, trong bài "Vấn đề chính xác hoá các quy luật của logic học hình thức", Tạp chí Triết học, số 6, 1997.*

(10) *Khoa Triết học của Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội bắt đầu đào tạo chuyên ngành logic học từ khoá 1996 -2000. Tuy nhiên, chương trình logic học chuyên ngành ở đây còn rất khiêm tốn, chỉ gồm 10 đơn vị học trình (150 tiết giảng lý thuyết). Trong năm học 1999-2000, Khoa Triết học của Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn thành phố Hồ Chí Minh đã xây dựng một chương trình đào tạo chuyên ngành logic học với 50 đơn vị học trình (tương đương 750 tiết giảng lý thuyết, bao gồm nhiều ngành logic học hiện đại, logic học biện chứng chuyên sâu, cùng một số môn học bổ trợ như toán học cao cấp, ngôn ngữ lập trình, . . .*

MỘT SỐ KINH NGHIỆM VỀ HÌNH THỨC HỌC TẬP KẾT HỢP TẠI KHOA VIỆT NAM HỌC

TS. Nguyễn Văn Huệ - ThS. Đinh Lư Giang

Khoa Việt nam học

1. Mở đầu:

Bắt đầu từ năm học 2007-2008, Trường ĐHKHXH&NV, ĐHQG TPHCM đã triển khai đào tạo theo học chế tín chỉ cho bậc Cử nhân hệ chính quy ở tất cả các khoa trong trường. Ưu điểm của việc đào tạo theo học chế tín chỉ, như đã thấy ở nhiều trường đại học trên thế giới, là phát huy được tính chủ động của SV, phát huy được năng lực của SV thông qua việc họ tự chọn lựa một số môn học.

Để phát huy hiệu quả của việc đào tạo theo học chế tín chỉ, thời gian làm việc của SV sẽ phải nhiều hơn so với hình thức học tập cũ (niên chế), ít nhất là phải gấp đôi thời gian lên lớp. Hơn nữa, cách thức đào tạo theo học chế tín chỉ còn đòi hỏi ở cả giáo viên và SV sự thay đổi trong việc dạy và học. Việc đào tạo theo học chế tín chỉ đòi hỏi các đơn vị đào tạo phải thiết kế lại chương trình đào tạo cho thật khoa học, đòi hỏi đơn vị quản lý học tập cấp trường (Phòng Đào tạo) phải làm việc nhiều hơn, với tư cách là người sắp xếp, điều phối thời gian học của các chương trình đào tạo của các khoa, tạo ra sự liên thông rộng rãi giữa các khoa, để SV có nhiều lựa chọn hơn.

Cũng nằm trong hướng triển khai học chế tín chỉ, và để đáp ứng yêu cầu đổi mới hình thức và phương pháp giảng dạy của học chế tín chỉ, từ đầu năm học 2008-2009, Khoa VNH đã bước đầu triển khai hình thức học tập kết hợp giữa việc lên lớp với học tập điện tử. Bài viết này xin trình bày một số vấn đề về lý thuyết cũng như kinh nghiệm thực tiễn trong việc triển khai hệ thống học tập điện tử này. Việc triển khai thử nghiệm hệ thống này đặt cơ sở trên chủ trương đổi mới giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo¹⁸ và trên các chương trình hành động của Trường ĐHKHXH&NV.

2. Khái quát về Học tập điện tử:

2.1 Một vài khái niệm cơ bản

Các định nghĩa về HTĐT tuy ít nhiều khác nhau¹⁹, nhưng đều gặp nhau ở một điểm, đây là một hình thức học tập dựa trên công nghệ thông tin và truyền thông, bao gồm các phương tiện như TV, CD, DVDs, cho đến các chương trình phần mềm trên máy tính, cho đến việc học qua Internet, qua trang web và qua các thiết bị truyền thông liên lạc như điện thoại, máy thu phát sóng. Và cho đến ngày nay, HTĐT phiên bản 2.0 (cùng với sự ra đời của Web 2.0) (Karrer. T, 2006) nghiêng hẳn về những ứng dụng mạng toàn cầu, với những công nghệ có thể thay thế và đại diện cho tất cả các giao thức truyền thông, từ TV cho đến đài phát thanh và điện thoại di động. Có rất nhiều khái niệm, định nghĩa khác đi cùng với khái niệm chủ đạo “HTĐT”, phân biệt với nó và bổ sung cho nó. Trong đó một

¹⁸ Phó Thủ tướng kiêm Bộ Trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Nguyễn Thiện Nhân đã phát biểu hội thảo gần đây nhất mang tên “Ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong giáo dục” được tổ chức vào ngày 29/8/2008 vừa qua “Công nghệ thông tin làm cho công nghệ giáo dục tăng tốc độ và tăng hiệu quả hơn.” Và chủ đề của năm học 2008 – 2009 là “Năm học đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin”

¹⁹ “HTĐT” đã từng được định nghĩa là “sử dụng các công nghệ web và internet trong học tập” (William Horton); “việc học tập và đào tạo dựa trên công nghệ thông tin và truyền thông” (Compare Infobase Inc.); “việc học tập hay đào tạo được chuẩn bị, truyền tải hoặc quản lý sử dụng nhiều công cụ của công nghệ thông tin, truyền thông khác nhau và được thực hiện ở mức cục bộ hay toàn cục” (MASIE Center); “học tập được truyền tải hoặc hỗ trợ qua công nghệ điện tử. Việc truyền tải qua nhiều kỹ thuật khác nhau như Internet, TV, video tape, các hệ thống giảng dạy thông minh, và việc đào tạo dựa trên máy tính” (Sun Microsystem Inc.); “Việc truyền tải các hoạt động, quá trình, và sự kiện đào tạo và học tập thông qua các phương tiện điện tử như Internet, intranet, extranet, CD-ROM, video tape, DVD, TV, các thiết bị cá nhân ...”(ElearningSite)

số khái niệm đáng lưu ý (mà chúng tôi đề nguyên gốc tiếng Anh) là Computer Based Learning (CBL)²⁰, Computer Based Training (CBT)²¹, Virtual Education (VE)²², Virtual Learning Environment (VLE)²³, Blended Learning²⁴, đặc biệt là hai khái niệm quan trọng trong việc thiết kế lớp học ảo là Asynchronous Learning²⁵ và Synchronous Learning²⁶, mà theo chúng tôi là rất quan trọng đối với việc phân loại nội dung giảng dạy và hình thức tiếp xúc với SV. Chúng tôi sẽ trở lại các khái niệm này ở những phần sau của bài viết. Để tìm hiểu thêm các khái niệm này và những khái niệm khác nữa xung quanh HTĐT, chúng ta có thể tìm thấy nhiều tài liệu trực tuyến cũng như nhiều sách vở, bài viết, bài nghiên cứu, chuyên khảo ... bàn về vấn đề này.

2.2 Khuynh hướng tất yếu của HTĐT

Trong khi ở Việt Nam, HTĐT vẫn còn ở bước khởi đầu, với việc đi tìm hiểu khái niệm cũng như thuyết phục những người theo chủ thuyết học tập truyền thống (dựa trên cây bút và tờ giấy), thì trên thế giới, HTĐT, cũng như thiết kế học tập đã phát triển thành các chuẩn khác nhau, các trường phái khác nhau. Về mặt quy mô, nhiều trường đại học dựa hoàn toàn lên hình thức học tập này, mà người ta hay gọi loại trường như vậy là Virtual University (đại học ảo). Chẳng hạn ở Đức, VGU – Virtual Global University được thành lập từ năm 2001 đã kết hợp 14 trường đại học ở Đức, Áo và Thụy Sĩ. Hay ở Mỹ, Michigan Virtual University do tiểu bang Michigan thành lập vào năm 2000, đã có đến 40,000 lượt SV đăng ký, mà riêng năm học 2007 – 2007 đã là 8942 lượt người²⁷. Ở các nước phát triển, chẳng hạn như Mỹ, họ có hẳn một Hiệp hội Đào tạo Từ xa Mỹ (United States Distance Learning Association), và nhiều tờ báo, tạp chí chuyên về HTĐT²⁸.

Việc dạy và học điện tử đã nhận được sự ủng hộ và các chính sách giúp đỡ của các chính phủ. Ở Mỹ, chính sách hỗ trợ HTĐT đã bắt đầu từ cuối những năm 1990. Thí dụ, năm 2007 ở Mỹ có gần 67% các trường đại học, cao đẳng đã đưa ra các dạng khác nhau của mô hình đào tạo từ xa, tạo nên 84.000 khoá học trực tuyến²⁹. Cho đến cuối năm 2007 có khoảng 90% các trường đại học, cao đẳng Mỹ đưa ra mô hình HTĐT, số người tham gia học tăng 43% hàng năm trong khoảng thời gian từ các năm 2004-2007³⁰. HTĐT còn lan ra cả các công ty, nhất là các công ty đa quốc gia với những chiến lược đào tạo nhân sự của mình, vốn cần một sự thống nhất trong đào tạo nhân lực. Nhiều công ty lớn về giải pháp học

²⁰ Việc học tập được thực hiện chủ yếu thông qua máy tính

²¹ Việc học tập của SV thông qua một số chương trình đào tạo trên một máy tính

²² Môi trường học trong đó giáo viên và SV phân cách về không gian, thời gian hoặc cả hai

²³ Hệ thống phần mềm được thiết kế để hỗ trợ cho việc dạy và học trong một môi trường giáo dục nào đó.

²⁴ Hình thức học tập kết hợp giữa học tập trực tuyến và các hình thức học khác

²⁵ Công nghệ giao tiếp lịch thời, trong đó thông tin được giao tiếp nối tiếp nhau: blog, diễn đàn, wiki

²⁶ Giao tiếp đồng thời thông qua một số giao thức như chat, videoconference v.v...

²⁷ Thông tin từ trang chủ của Trường

²⁸ Thí dụ: American Journal of Distance Education (AJDE); Journal of Technology and Teacher Education (JTATE); The Internet and Higher Education; Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN); Journal of Educational Multimedia and Hypermedia (JEMH); Journal of Interactive Learning Research (JILR); Journal of Interactive Media in Education (JIME) v.v...

²⁹ Theo số liệu thống kê của Hội Phát triển và Đào tạo Mỹ (American Society for Training and Development - ASTD)

³⁰ Theo phân tích của Công ty Dữ liệu quốc tế (International Data Corporation - IDC),

tập điện tử cũng theo nhu cầu ngày càng lớn này mà được xây dựng và hoạt động³¹.

Chỉ tham khảo các địa chỉ đăng ký trên trang mã nguồn mở Moodle³², hệ thống VLE miễn phí lớn nhất thế giới hiện nay, chúng ta cũng có thể thấy là đã có đến 43327 trang web (trên 200 nước trên thế giới)³³ cung cấp các khóa học trực tuyến sử dụng hệ thống này, trong đó ở Việt Nam ghi nhận 178 trang. Theo thông tin của ông Quánh Tuấn Ngọc, Cục trưởng Cục CNTT Bộ Giáo dục và Đào tạo, hiện nay có khoảng 70 trường đại học ở Việt Nam đang sử dụng Moodle (theo Trang chủ cổng thông tin điện tử của chính phủ, chinhphu.vn).

Ngoài ra, việc thiết kế các hệ thống HTĐT trên thế giới hiện đang tiến đến các chuẩn³⁴. Các quốc gia tiên tiến như Mỹ, Đức, Úc, Hàn Quốc, Nhật đang triển khai xây dựng các chuẩn của mình, với hy vọng chuẩn của họ xây dựng sẽ được đón nhận rộng khắp và trở thành chuẩn HTĐT toàn cầu. Trong các chuẩn trên thì chuẩn SCORM của ADL (do Bộ Quốc phòng Mỹ xây dựng) được biết đến nhiều nhất và được các môi trường học trực tuyến VLE (Black Board, Atutor, Moodle, Sakai ...) tích hợp vào hệ thống.

Trên đây là một vài nét tổng quan về HTĐT trên thế giới. Tuy bức tranh toàn cảnh này chưa nói lên hết sự phát triển của khuynh hướng HTĐT, nhưng cũng cho chúng ta thấy tầm quan trọng của một hình thức học tập mà cả thế giới đang quan tâm. Vậy còn Việt Nam thì sao, chúng ta đang ở đâu?

Chính phủ Việt Nam cũng rất ý thức về việc phát triển HTĐT. Ngoài rất nhiều hội thảo do các trường đại học, các trung tâm nghiên cứu và ứng dụng, các khoa công nghệ thông tin tổ chức hàng năm, Việt Nam đã tổ chức 4 lần Hội thảo cấp quốc gia về Công nghệ Thông tin – Truyền thông, trong đó lần gần đây nhất được tổ chức tại Huế vào tháng 9 năm 2006 về chủ đề “Công nghệ Thông tin và sự nghiệp giáo dục, y tế”. Ngoài ra còn có 12 lần Hội thảo về Hợp tác phát triển Công nghệ Thông tin – Truyền thông được tổ chức, mà gần đây nhất là vào tháng 8/2008 tại Cần Thơ. Và như đã đề cập ở trên, Hội thảo của ngành giáo dục về “Ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục” vừa qua đã thể hiện sự quan tâm của các nhà quản lý giáo dục từ cấp Bộ đến cấp địa phương về việc phát triển HTĐT. Tuy vậy, thực tế cho thấy các hệ thống HTĐT thực sự được đưa vào hoạt động còn thấp.

Các trường đại học ở Việt Nam cũng bước đầu nghiên cứu và triển khai E-learning. Một số đơn vị đã bước đầu triển khai các phần mềm hỗ trợ đào tạo và cho các kết quả khả quan: Đại học Công nghệ - ĐHQGHN, Viện CNTT - ĐHQGHN, Đại học Bách khoa Hà Nội, ĐHQG TP. HCM, Học viện Bưu chính Viễn thông, Đại học Trà Vinh, Đại học An Giang, và một số khoa thuộc các trường đại học khác... Gần đây nhất, Trung tâm Tin học Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đã triển khai cổng HTĐT (el.edu.net.vn) nhằm cung cấp một cách có hệ

³¹ Như Click2Learn, Global Learning Systems, Smart Force...

³² Môi trường học tập điện tử do Martin Dougiamas sáng lập và xây dựng, mà trong đó chúng tôi được giao cho phát triển và quản trị diễn đàn trao đổi Moodle cho Việt Nam.

³³ Tính cho đến thời điểm hiện tại.

³⁴ Các chuẩn học tập trực tuyến cho phép trao đổi các dạng bài tập, các tài nguyên giữa các hệ thống, xác định chất lượng v.v... Có các loại chuẩn: chuẩn chất lượng, chuẩn thiết kế (learning design), chuẩn SCORM, chuẩn siêu dữ liệu (metadata), chuẩn trao đổi thông tin, chuẩn đóng gói.

thông các thông tin HTĐT trên thế giới và ở Việt Nam. Tuy nhiên, thông tin và các tài nguyên còn rất sơ xài, cho thấy sự thiếu quan tâm của Trung tâm này đối với vấn đề HTĐT vốn rất nóng hổi trong thời gian gần đây. Bên cạnh đó, một số công ty phần mềm ở Việt Nam đã tung ra thị trường một số sản phẩm thương mại hỗ trợ học tập trực tuyến, tuy vẫn còn đơn giản và chưa chuyên nghiệp.

2.3 Những ưu điểm của HTĐT

Có lẽ là hơi thừa nếu nói đến những ưu điểm của một hệ thống HTĐT so với cách học truyền thống. Tuy nhiên, người ta thường chỉ nói đến góc độ tiết kiệm về mặt kinh tế (giảm chi phí đào tạo, tiết kiệm thời gian ...), hiệu quả về mặt chất lượng đào tạo (học mọi lúc mọi nơi, truy xuất thông tin đa chiều, xây dựng tài nguyên về học liệu mở ...) mà thường ít nói về những lợi ích về mặt xã hội của HTĐT. HTĐT rõ ràng còn có những mặt tích cực ở góc độ xã hội. Nó giúp cho tiến trình xã hội hóa giáo dục diễn ra một cách nhanh chóng và hiệu quả. Nó đảm bảo sự công bằng cho người học, với khả năng trí tuệ, khả năng tài chính, hoàn cảnh sống khác nhau, môi trường sống khác nhau, ai cũng đều có thể học tập và đạt kết quả tốt qua sự cố gắng nỗ lực của cá nhân. Nó giúp phát triển tri thức theo khuynh hướng mới: chia sẻ, xây dựng, tích lũy. Nó tạo nên những cộng đồng học tập mở rộng và xa hơn nữa là sự toàn cầu hóa trong chia sẻ kiến thức và truy xuất nguồn kiến thức của nhân loại.

2.4 Hình thức học tập kết hợp (blended learning)

Là một hình thức kết hợp giữa nhiều cách thức học tập khác nhau, trong đó bao gồm 2 hình thức chủ yếu là học tập trung truyền thống và cách học điện tử. Trong hình thức này, SV vừa tiếp xúc trực tiếp với giáo viên, vừa nhận và thực hiện các loại bài tập, các hoạt động thông qua các công cụ điện tử, trong đó hiện nay chiếm ưu thế là công nghệ mạng internet và công nghệ mobiles (dựa trên các loại điện thoại thông minh - smart phone).

3. Triển khai hình thức học tập kết hợp tại khoa VNH:

3.1 Những thuận lợi và khó khăn

Hệ thống HTĐT dành cho ngành Việt Nam học tại trường (VNS Online) vừa mới được xây dựng và vẫn đang ở giai đoạn triển khai ban đầu. Tuy nhiên, ngay khi triển khai, chúng tôi đã ghi nhận những thuận lợi và khó khăn nhất định trong việc triển khai mô hình này. Đây là những kinh nghiệm thực tế mà chúng tôi hy vọng sẽ đóng góp như là một sự tham khảo cho những đơn vị có kế hoạch triển khai HTĐT trong thời gian tới.

Dưới đây là một số những khó khăn chủ yếu:

1. *Rào cản tâm lý*: Một trong những khó khăn trước tiên trong quá trình triển khai là quan niệm về HTĐT và sự nghi ngờ về hiệu quả của nó trong một bộ phận đội ngũ giáo viên giảng viên. Đây có thể nói là rào cản tâm lý rất lớn. Đối với nhiều người, HTĐT là một khái niệm quá lớn và quá khó hiểu, giống như là lập trình một phần mềm. Nhiều người lầm tưởng là ứng dụng HTĐT vào công

việc giảng dạy đòi hỏi những kỹ năng tin học cao siêu mà họ không thể với tới được, nhất là khi trình độ phổ cập tin học nói chung chưa cao³⁵.

2. *Hình thức học tập mới lạ*: Hình thức HTĐT còn mới lạ và khác so với hình thức học truyền thống. Nhất là quan niệm cũ trong đào tạo đại học (lấy giáo viên làm trung tâm: thầy cô giảng, SV chép; kiến thức của môn học phải do giáo viên cung cấp ...) vẫn còn tồn tại. Nhiều người còn cảm thấy nghi ngờ tính hiệu quả của HTĐT khi thời gian lên lớp của họ giảm xuống hoặc họ không có nhiều cơ hội tiếp xúc trực tiếp với SV.

3. *Cơ sở vật chất còn thiếu*: Hình thức HTĐT đòi hỏi cơ sở vật chất tối thiểu như mạng internet phải đủ nhanh, có các công cụ hỗ trợ soạn bài, một số thiết bị như máy tính, máy quay phim, máy ghi âm... mà những cơ sở vật chất như vậy tại đơn vị có thể nói chưa thật đầy đủ

4. *Tài liệu học tập còn ít*: Một số môn học chưa có giáo trình hay giáo trình chưa được số hóa. Ngoài ra, nhiều môn học còn thiếu các giáo cụ phụ trợ như thiếu tư liệu phim ảnh, hình ảnh, âm thanh, bản đồ, sách tham khảo.

5. Việc thiết kế học liệu điện tử cần nhiều thời gian ở giai đoạn ban đầu, nhất là đối với những môn học có tính tương tác cao, như các môn thực hành tiếng.

Tuy nhiên, việc triển khai HTĐT tại Khoa VNH cũng có những thuận lợi từ đặc thù của ngành học. Những thuận lợi chủ yếu bao gồm:

1. *Ý thức của đội ngũ quản lý về HTĐT*. Đây là yếu tố rất quan trọng trong việc xây dựng hệ thống. Việc xây dựng hệ thống HTĐT đòi hỏi một sự chuẩn bị và thử nghiệm lâu trước khi triển khai. Ý thức của đội ngũ quản lý có ý nghĩa quyết định trong việc chuẩn bị cơ sở vật chất, đào tạo đội ngũ kỹ thuật viên, tổ chức chương trình học theo hướng HTĐT.

2. *Đối tượng SV nước ngoài*. Do đối tượng là SV nước ngoài nên khả năng tiếp cận tin học khá tốt và đa số đều nắm được các thao tác và khái niệm cơ bản về giao tiếp trực tuyến như diễn đàn trực tuyến (forum), tán gẫu (chat), nhật ký trực tuyến (blog) v.v...

3. *Tính chất môn học*: Các môn học thuộc chương trình ngành Việt Nam học thuộc các ngành Khoa học Xã hội và Nhân văn, vì vậy nội dung thường không bao hàm những thực nghiệm, thí nghiệm, không bao gồm phần tính toán, nên dễ triển khai các dạng bài tập khác nhau.

4. *Đội ngũ kỹ thuật tốt*: Một thuận lợi của chúng tôi trong việc triển khai hệ thống này là đội ngũ kỹ thuật viên đã có kinh nghiệm trong triển khai HTĐT tại một số khoa, trường đại học khác, có khả năng sử dụng các loại phần mềm thiết kế, hiệu chỉnh âm thanh, hình ảnh, phim ảnh...

5. *Có thể tham khảo nhiều mô hình HTĐT khác nhau*. Rất nhiều hệ thống HTĐT trên thế giới là nguồn tham khảo tốt cho việc triển khai hệ thống VNS Online. Nguồn tham khảo chủ yếu là các trang chủ HTĐT và các tài liệu được chia sẻ một cách miễn phí trên rất nhiều các diễn đàn giáo dục quốc tế.

³⁵ Trên thực tế, nhiều giáo viên, giảng viên đang công tác tại các trường đại học còn chưa có địa chỉ email hay không biết sử dụng email.

6. *Sử dụng Moodle, một trong những hệ thống HTĐT mạnh.* Chúng tôi xây dựng HTĐT trên cơ sở môi trường VLE là Moodle, một hệ thống mã nguồn mở được đánh giá là tốt nhất hiện nay. Moodle được xây dựng một cách khoa học, theo khuynh hướng tạo dựng (constructivism), cung cấp rất nhiều các công cụ soạn bài giảng, và tương thích được với nhiều chuẩn HTĐT khác nhau.

3.2 Phương pháp giảng dạy của VNS Online

Từ những khó khăn và thuận lợi kể trên, VNS Online được xây dựng dựa trên sự kết hợp của các phương pháp chủ yếu như phương pháp Instructional Design³⁶, phương pháp Constructivism hay Social Constructivism³⁷, phương pháp Constructionism³⁸, phương pháp Contextual Perspective³⁹. Các hướng tiếp cận này sẽ được sử dụng một cách tổng hợp và xen kẽ nhau để tạo ra một môi trường HTĐT trong đó các SV sẽ tạo ra một dạng mạng xã hội với những tương tác đa chiều (tương tác với nhau và tương tác với giáo viên một cách công khai hay tách biệt), đồng thời hay lịch thời.

3.3 Hệ thống VNS Online

Về mặt phân bổ thời gian, đối với các môn thực hành tiếng, thời gian lên lớp sẽ chiếm khoảng 2/3 thời lượng yêu cầu của môn học, còn đối với các môn lý thuyết, thời gian lên lớp sẽ chiếm khoảng 1/2.

Dựa trên các tính năng có sẵn trên cơ sở Moodle và các modules được phát triển thêm, VNS Online xây dựng các khu vực khác nhau:

Khu vực quản trị dành cho kỹ thuật viên quản trị và bộ phận giáo vụ thiết kế các nhóm môn học, các môn học, các lớp học ảo, phân lớp cho SV, phân công giáo viên giảng dạy.

Khu vực hỗ trợ cách sử dụng VNS Online dành cho SV (cách làm bài tập, đăng ký môn học, kiểm tra điểm số ...) và giáo viên (tạo và cài đặt môn học, ra bài tập, đánh giá SV, kiểm tra sự chuyên cần ...). Khu vực này còn bao gồm bảng từ thuật ngữ về HTĐT, từ điển dạng Câu hỏi thường gặp (FAQ) gồm các câu hỏi đáp, cơ sở dữ liệu về cách sử dụng các phần mềm, các hướng dẫn về phong chữ tiếng Việt, các đoạn video clip mô phỏng các thao tác của con trỏ chuột và màn hình v.v. và v.v.

³⁶ Phương pháp này là phương pháp theo kiểu truyền thống, trong đó chú trọng đến các nhóm học được tổ chức chung quanh một giáo viên phụ trách. Phương pháp này có tiền đề từ những nghiên cứu tâm lý của Vygotsky, với lý thuyết học tập là một hoạt động xã hội (learning as a social activity), phát triển mạnh trong Thế chiến thứ 2, và được Bloom phát triển ở những năm 1950 và gần đây nhất là lý thuyết Cognitive load (theo Ruth Colvin Clark, Frank Nguyen, John Sweller, 2005). Một trong những mô hình phổ biến nhất của phương pháp này là mô hình ADDIE (Phân tích – Thiết kế - Phát triển – Hoàn thiện – Đánh giá) (theo Liu, G. -Z. (2008)

³⁷ Phương pháp hay hướng tiếp cận Tạo dựng quan niệm rằng người học sẽ tạo dựng được tri thức nhờ vào việc người đó tương tác với môi trường xung quanh.

³⁸ Phương pháp này được phát triển từ lý thuyết Constructivism, trong đó chú trọng đến quá trình học tập chính là việc xây dựng nội dung học tập cho sự trải nghiệm của người khác. Chẳng hạn như thông qua việc giải thích một vấn đề cho người khác, thì bản thân người giải thích sẽ hiểu và nắm được tri thức về vấn đề đó. (Seymour Papert and Idit Harel's book *Constructionism*, 1991).

³⁹ Phương pháp Contextual Perspective quan tâm đến những khía cạnh môi trường và xã hội khuyến khích sự học tập. Phương pháp này cũng chú trọng đến quá trình tương tác, hợp tác cùng tìm hiểu, trao đổi với các thành viên khác. (theo Black, J. & McClintock, R., 1995) "An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design."

Khu vực tập huấn bao gồm khóa tập huấn cho giáo viên, môn học demo, môn học mẫu, môn học nháp (nơi giáo viên có thể thao tác nháp cách ra bài tập trước khi thể hiện các dạng bài tập này trong khóa học do mình phụ trách).

Khu vực trao đổi chuyên môn là diễn đàn nơi giáo viên, ban chủ nhiệm, hội đồng khoa học có thể trao đổi, thảo luận về các vấn đề khoa học liên quan đến các môn học.

Khu vực chia sẻ tài liệu và học liệu mở là nơi có thể chia sẻ các địa chỉ website hữu ích, tài liệu, bài tập, âm thanh, hình ảnh, đoạn phim, sách điện tử v.v...

Khu vực tra cứu bao gồm các loại từ điển ngoại ngữ trực tuyến, từ điển hình ảnh, từ điển văn hóa Việt Nam v.v.

Khu vực các môn học bao gồm hai nhóm gồm các môn học tiếng Việt cơ sở (các kỹ năng Nghe, Nói, Đọc hiểu, Viết) và nhóm các môn chuyên ngành.

Một số khu vực sẽ được xây dựng liên thông với các khu vực khác, gọi là meta course, cho phép SV và giáo viên của toàn bộ chương trình có thể truy cập.

3.4 Một môn học mẫu (Tiếng Việt thương mại)

Môn học Tiếng Việt thương mại là một trong các môn học thuộc chương trình chuyên ngành hệ cử nhân Việt Nam học.

Đối tượng của môn học là SV năm thứ 2 hệ cử nhân Việt Nam học. Đây là đối tượng SV nước ngoài đã học qua 3 học kỳ đầu tiên của hệ cử nhân ngành Việt Nam học. Như vậy, nếu cộng với thời lượng học trước khi tham gia kỳ thi đánh giá đầu vào, SV này có trình độ tiếng Việt tương đương với bằng B chứng chỉ quốc gia, hay khoảng 2 năm học tiếng Việt.

Mục đích của môn học bao gồm việc trang bị kiến thức cơ bản về giao tiếp trong môi trường thương mại, trong công ty bằng tiếng Việt, rèn luyện kỹ năng giao tiếp trong môi trường thương mại với người Việt, trang bị kiến thức cơ bản về môi trường pháp luật và thương mại Việt Nam, giúp SV có khả năng sử dụng và xử lý một số văn bản thương mại tại Việt Nam, cung cấp từ vựng chuyên ngành tiếng Việt thương mại.

Thời lượng môn học được quy định là 3 tín chỉ (45 tiết)

Phân bổ thời gian cho môn học như sau: học tập trung trên lớp: 20 tiết (10 buổi); học trực tuyến: 20 tiết (10 buổi); tham quan thực tế công ty: 5 tiết (2 buổi). Mỗi tiết 45 phút theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam.

Dưới đây là kế hoạch giảng dạy cụ thể cho từng buổi một:

Số tiết	Chủ đề	Hình thức học	Nội dung
2	Giới thiệu, làm quen	Trên lớp	<ul style="list-style-type: none"> - Làm quen, SV tự giới thiệu. - Giới thiệu nội dung môn học. - Giới thiệu chương trình học, thời lượng,

			<p>kế hoạch thực tập.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giới thiệu tài liệu tham khảo. - Giới thiệu phương pháp học trên mạng, hướng dẫn đăng ký, đăng nhập. - Làm bài kiểm tra trình độ đầu vào (30 phút, dạng trắc nghiệm)
2	Giới thiệu công ty	Trực tuyến	<ul style="list-style-type: none"> - Bài đọc về công ty - Đoạn phim giới thiệu công ty - Chia nhóm - Đề tài chuẩn bị theo nhóm: tìm hiểu và giới thiệu về một công ty - Bài đọc thêm: Công ty FPT Việt Nam
2		Trên lớp	<ul style="list-style-type: none"> - Giải đáp thắc mắc từ vựng - Chọn 3 hay 4 nhóm giới thiệu công ty
2	Xin việc làm	Trực tuyến	<ul style="list-style-type: none"> - Đọc mẫu đơn xin việc - Nghe một đoạn phỏng vấn - Bài báo cáo nộp trực tuyến: những điều nên hay không nên làm khi đi phỏng vấn - Bài đọc thêm: Văn hóa lịch sự của người Việt
2		Trên lớp	<ul style="list-style-type: none"> - Nhóm 2 người: thực hành phỏng vấn tuyển dụng - Một số kỹ thuật viết đơn xin việc và trả lời phỏng vấn
2	Tổ chức nhân sự	Trực tuyến	<ul style="list-style-type: none"> - Xem sơ đồ tổ chức công ty - Từ vựng về nhân sự, bộ phận trong công ty - Làm việc theo nhóm: chọn một loại công ty và phân chia các bộ phận, phòng ban và mô tả chức năng các bộ phận - Bài đọc thêm: Sơ đồ tổ chức của Tổng Công ty Xây dựng Việt Nam
2		Trên lớp	<ul style="list-style-type: none"> - Chọn 3, 4 nhóm giới thiệu sơ đồ tổ chức trong công ty - Tìm hiểu về Bảng mô tả công việc

2	Giới thiệu sản phẩm	Trực tuyến	<ul style="list-style-type: none"> - Bài đọc về các yếu tố của một sản phẩm - Làm việc theo nhóm: Chọn một sản phẩm và chuẩn bị giới thiệu sản phẩm - Bài đọc thêm: Giới thiệu các sản phẩm của Bitis
2		Trên lớp	<ul style="list-style-type: none"> - Chọn 3, 4 nhóm giới thiệu về sản phẩm - Sản phẩm thay thế và sản phẩm bổ sung, sản phẩm công nghệ cao và sản phẩm gia công
2		Thi giữa kỳ (trực tuyến)	<ul style="list-style-type: none"> - Trắc nghiệm: 30 câu - Nghe một đoạn ngắn và trả lời câu hỏi
2	Giới thiệu dịch vụ	Trực tuyến	<ul style="list-style-type: none"> - Bài đọc: một số mẫu quảng cáo về dịch vụ (cho thuê nhà, thuê xe, khách sạn, chuyển nhà, gia sư ...) - Mỗi SV viết một mẫu quảng cáo về một dịch vụ, rồi nộp bài trực tuyến - Học từ vựng
2		Trên lớp	<ul style="list-style-type: none"> - Chọn một số SV để giới thiệu về dịch vụ của mình - Thảo luận: sự khác nhau giữa sản phẩm và dịch vụ.
2	Chương trình quảng cáo	Trực tuyến	<ul style="list-style-type: none"> - Xem một vài đoạn quảng cáo, sau đó trả lời một số câu hỏi - Làm việc theo nhóm: Thiết kế một chiến dịch quảng cáo - Bài đọc thêm: Nước hoa Miss Saigon và hình tượng quảng cáo
2		Trên lớp	<ul style="list-style-type: none"> - Chọn 3, 4 nhóm giới thiệu về chương trình quảng cáo của mình - Các loại quảng cáo - Một số nguyên tắc trong khi xây dựng quảng cáo.
2	Tài chính trong công ty	Trực tuyến	<ul style="list-style-type: none"> - Bài đọc: khái niệm về tài chính, khái niệm về các yếu tố tài chính trong công ty (vốn, lãi, thuế, thu nhập, doanh thu v.v...) - Làm việc theo nhóm: hạch toán kinh

			doanh cho một loại hình kinh doanh nhỏ (một nhà hàng, tiệm cà phê, quán bar ...), nộp bài trực tuyến
2		Trên lớp	- Thảo luận: Làm thế nào để tăng lợi nhuận trong kinh doanh - Các loại vốn khác nhau
2	Làm việc với ngân hàng	Trực tuyến	- Bài đọc: các dịch vụ của ngân hàng Vietcombank - Làm việc theo nhóm: giới thiệu một ngân hàng (nhà nước, quốc doanh, nước ngoài, tư nhân)
2		Trên lớp	- Chọn 2 nhóm giới thiệu về các ngân hàng - Các bước để mở một tài khoản ở ngân hàng - Thực hành viết: điền vào mẫu mở tài khoản
1	Câu hỏi ôn tập	Trực tuyến	- Đưa câu hỏi lên mạng và trả lời thắc mắc, phản hồi từ SV
2	Ôn tập	Trên lớp	- Điềm lại những nội dung chính đã học - Trả lời câu hỏi, thắc mắc - Chuẩn bị cho thực tập (gợi ý)
4	Tham quan công ty	Thực tập	- Tham quan một công ty nào đó. SV sẽ chia nhóm để tiến hành tìm hiểu một khía cạnh nào đó của công ty (nhân sự, tài chính, cơ cấu tổ chức ...)
2		Thi cuối khóa	- Làm báo cáo và nộp trực tuyến với một thời hạn nhất định

Việc giới thiệu sơ lược về môn học giúp chúng ta có cái nhìn tổng quan về đối tượng, thời lượng, mục đích của môn học này.

3.4.1 Các dạng hoạt động và bài tập trực tuyến

Với một môn học như vậy, việc triển khai HTĐT theo hình thức học kết hợp bao gồm các yếu tố của giao diện khóa học, các hoạt động cũng như các bài tập của SV như sau:

- ✓ Trao đổi thông tin, tin tức

Thông báo của giáo viên: những thông báo liên quan đến môn học, bao gồm việc thông báo nội dung học tập trung, thay đổi, điều chỉnh chương trình học v.v...

Diễn đàn trao đổi: SV và giáo viên cùng tham gia diễn đàn trao đổi, hỏi đáp về mọi vấn đề liên quan đến nội dung môn học – có tính chất công khai. Mỗi tin trong diễn đàn có thể có sự minh họa của nhiều kiểu loại tài liệu khác nhau từ việc đính kèm một tập tin văn bản, cho đến việc nhúng vào một đoạn phim, một đoạn âm thanh ...

Lịch học: Các giờ học, sự kiện được thể hiện dưới dạng lịch tương tác, thí dụ lịch thuyết trình, lịch đi kiến tập tại công ty.

Tin nhắn nội bộ: Những trao đổi giữa hai SV với nhau hay giữa SV và giáo viên, thí dụ câu hỏi thắc mắc, tin nhắn riêng tư, yêu cầu giúp đỡ, giải thích lý do nộp bài trễ.

✓ Các loại bài tập

Bài tập về nhà: SV được ra bài tập và viết báo cáo tại nhà, sau đó sẽ tải bài viết lên; hoặc SV có thể làm bài tập ngay trên trang web. Thí dụ SV phải viết một bài giới thiệu hệ thống ngân hàng, rồi tải lên mạng để giáo viên có thể chữa lỗi ngay giữa các dòng (in-line correction) và cho điểm.

Bài tập trắc nghiệm: với các loại đa lựa chọn (multiple choice), đúng sai (true/false), điền vào chỗ trống (gap fill), câu trả lời ngắn (short answer), chọn phù hợp (matching), sắp xếp trật tự câu (word order) v.v...

Âm thanh: nghe một đoạn âm thanh và làm một số các bài tập trắc nghiệm. Thí dụ nghe một đoạn phỏng vấn giám đốc về chính sách marketing, rồi làm một số bài trắc nghiệm đánh giá khả năng lĩnh hội cũng như ý kiến của SV.

Xem phim: xem một đoạn phim và làm các bài tập trắc nghiệm, thí dụ xem một đoạn phim giới thiệu công ty và làm bài tập trắc nghiệm khả năng lĩnh hội đoạn phim đó.

Chat: Chức năng cho phép giáo viên và SV có thể tương tác đồng thời bằng công cụ chat có sẵn trong khu vực môn học. Thí dụ có thể xác định thời điểm cho một buổi chat giữa giáo viên và SV, trong đó SV có thể hỏi về nội dung cần ôn tập cũng như những thắc mắc phát sinh trong quá trình ôn tập chuẩn bị thi.

✓ Khuynh hướng cộng đồng

Wiki: SV có thể tham gia xây dựng một wiki về một vấn đề nào đó, thí dụ về tình hình đầu tư tại Việt Nam.

Blog: Mỗi SV có thể có một không gian riêng để tra dồi kỹ năng viết một cách tự do, hay viết nhật ký về các buổi học trên lớp.

Bảng từ: SV có thể tra bảng từ thuật ngữ thương mại, hoặc có thể đóng góp vào bảng từ thuật ngữ những thuật ngữ mình cần

Khảo sát: Lấy ý kiến SV về một vấn đề đang thảo luận trong lớp

Cơ sở dữ liệu: Cơ sở dữ liệu thuộc nhiều dạng, bao gồm thư mục sách, phim ảnh, album hình ảnh v.v...

Giáo viên còn có thể tải một gói bài tập đã được soạn trước hay chuyển từ một khóa học khác dưới hình thức IMS (Hệ thống quản lý thông tin).

✓ **Đánh giá SV**

Báo cáo truy cập: Cho phép giáo viên hay bộ phận giáo vụ biết thời lượng, thời điểm SV đăng nhập và hoạt động của hình viên trong lớp học

Bài thi: Bài thi nhiều dạng, bao gồm tự luận và trắc nghiệm, với khả năng ấn định thời gian và số lần làm bài.

Sổ điểm: Sổ điểm cho phép giáo viên nhập điểm và SV biết kết quả học tập của mình trên mạng.

Thống kê điểm số: Là bảng số liệu về tất cả các bài tập, các kết quả của SV theo tỷ lệ phần trăm, nhằm giúp giáo viên điều chỉnh bài tập, độ khó của bài thi cho phù hợp.

3.4.2 Hình thức đánh giá

SV tham gia lớp học này sẽ được đánh giá dựa trên 4 tiêu chí sau:

Báo cáo truy cập: trang web sẽ thống kê tổng số thời gian SV truy cập vào khu vực học và đếm số lần truy cập đến các loại tài liệu học tập.

Mức độ tham gia diễn đàn: Số lượng bài trên diễn đàn sẽ là một yếu tố đánh giá mức độ tham gia của SV.

Tổng điểm số các bài luận (report) viết ở nhà, bài tập trực tuyến, bài thuyết trình trên lớp

Điểm số giữa và cuối kỳ.

Và một số tính năng khác nữa.

Như vậy, việc đánh giá SV theo hệ thống HTĐT sẽ không chỉ chú trọng vào kết quả, mà cả vào quá trình tham gia của SV trên lớp cũng như trên mạng.

3.4.3 Một vài nhận xét, kinh nghiệm và đề xuất

✓ **Ưu điểm của hình thức học kết hợp:**

Ưu điểm thứ nhất: Hình thức học tập kết hợp sẽ khắc phục được một số nhược điểm của hình thức học tập cũ: thời gian lên lớp là 100%; tất cả nội dung môn học bị giới hạn trong lớp học; ít tạo điều kiện cho những SV yếu kém có thể nỗ lực tự học; việc theo dõi môn học sẽ bị gián đoạn thì SV đột xuất nghỉ học, mất nhiều thời gian cho việc triển khai nội dung học; không tạo điều kiện cho SV tranh thủ thời gian v.v...

Ưu điểm thứ hai: So với hình thức học e-learning toàn phần, hình thức học tập kết hợp, đối với môi trường học tập của Việt Nam và đối với tính chất của các môn học đòi hỏi thực hành, khắc phục được những nhược điểm của e-learning toàn phần là chỉ học qua mạng, thiếu sự giao tiếp trực tiếp với giảng viên và SV cùng lớp, giảng viên khó đánh giá năng lực thật sự của SV ...

Ưu điểm thứ ba: Với hình thức học này, SV được chủ động sắp xếp giờ học qua mạng; đồng thời, qua hình thức trao đổi giữa giảng viên với SV, giữa SV với nhau qua mạng, qua các buổi thuyết trình (presentation) ở lớp, SV sẽ nắm bắt nội dung của môn học đầy đủ hơn.

Ưu điểm thứ tư: Hình thức học này, nếu được tổ chức tốt, sẽ dần dần tạo cho SV có ý thức tự học, tự tìm hiểu, tự nghiên cứu dưới sự hướng dẫn và sự kiểm soát nội dung môn học của giáo viên, đúng với khuynh hướng đào tạo đại học.

✓ **Một vài kinh nghiệm:**

Cuối cùng, chúng tôi xin được chia sẻ một vài kinh nghiệm đối với việc triển khai HTĐT trong tình hình phát triển giáo dục, nhất là giáo dục đại học gần đây ở Việt Nam.

Thứ nhất là vấn đề xây dựng đội ngũ giảng viên có thể sử dụng được tài nguyên HTĐT. Cần phải dành thời gian và những ưu tiên khác cho việc triển khai HTĐT qua việc xây dựng đội ngũ kỹ thuật viên và đội ngũ giảng viên. Yêu cầu về kỹ năng tin học đối với giáo viên trên thực tế không cao, bởi các môi trường học tập ảo VLE hiện nay đã phát triển đến mức độ đơn giản hóa cao cho người sử dụng. Tuy nhiên, cần phải thường xuyên mở các workshop, các buổi tập huấn, thảo luận để giáo viên nắm vững được các kỹ năng thể hiện nội dung bài giảng, cũng như có thể điều hành phần môn học do mình phụ trách.

Thứ hai là xây dựng hệ thống học liệu mở (open courseware). Hệ thống sách, tài liệu, bài tập chính là nguồn tham khảo quý giá cho SV. Xây dựng được kho học liệu mở là đi được một quãng khá xa trên con đường HTĐT.

Thứ ba là vấn đề công nhận kết quả môn học và liên thông đại học. Hiện nay, các môn học giảng dạy theo hình thức HTĐT vẫn chưa được công nhận, và vẫn chưa có những quy định cụ thể đối với chất lượng, hình thức xây dựng, các chuẩn HTĐT ở Việt Nam. Cả vấn đề bản quyền trong học liệu mở cũng cần được xác định rõ ràng.

Thứ tư là phải tổ chức nghiên cứu, trao đổi thông tin, kinh nghiệm về HTĐT. Cần phải có những diễn đàn chính thức, tập san, tạp chí dành riêng cho việc nghiên cứu, ứng dụng và triển khai HTĐT. Có như vậy, việc phát triển HTĐT mới nhanh chóng được xã hội hóa và tiến triển.

Cuối cùng, nhưng cũng rất quan trọng, đó là khai thác các hệ thống LMS mã nguồn mở. Trong thời đại chia sẻ thông tin hiện nay, các sản phẩm miễn phí dạng chia sẻ, mã nguồn mở không thua kém về bất cứ mặt nào so với các sản phẩm thương mại. Thí dụ hệ điều hành Linux hoàn toàn không thua kém Windows, Open Office không hề thua kém MS Word, Moodle không hề thua kém BlackBoard v.v... Có sách lược đúng đắn trong việc đầu tư vào hỗ trợ và phát triển các nhóm phát triển mã nguồn mở sẽ tiết kiệm được rất nhiều ngân sách mà vẫn đảm bảo mục tiêu giáo dục và đào tạo của chúng ta.

Mặc dù hãy còn khá mới mẻ, chúng ta hoàn toàn có thể hy vọng hình thức học tập kết hợp sẽ là mô hình đào tạo đại học có hiệu quả cao, và là tiền đề để có thể triển khai đào tạo từ xa một cách hiệu quả hơn.

Ngoài ra, thông qua việc giảng viên phải tải tài liệu học tập của mình lên mạng dưới dạng bài giảng điện tử, hình thức học tập kết hợp sẽ giúp cho các đơn vị đào tạo sớm phủ kín giáo trình cho các môn học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Agre, E. (1999). *Information technology in higher education: The "Global Academic Village" and intellectual standardization*. The Horizon 7(5): 8-11.
- Black, J. & McClintock, R. (1995) "An Interpretation Construction Approach to Constructivist Design." in *Constructivist learning environments*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
- Hanseth, O., Monteiro, E., & Hatling, M. (1996). Developing information infrastructure: The tension between standardization and flexibility. *Science, Technology, and Human Values* 21(4): 407-426.
- Hawkins, B. L. (1999) *Distributed learning and institutional restructuring*. Educom Review 34(4): 12-15, 42-44.
- Karrer, T. (2006) *What is eLearning 2.0?*
<http://elearningtech.blogspot.com/2006/02/what-is-elearning-20.html>
- Ruth Colvin Clark, Frank Nguyen, John Sweller (2005), *Efficiency in Learning: Evidence-Based Guidelines to Manage Cognitive Load*, Pfeiffer, 416 trang
- Liu, G. -Z. (2008). Innovating research topics in learning technology: Where are the new blue oceans?. *British Journal of Educational Technology*, 39(4), Blackwell
- Paul A. Kirschner, John Sweller, Richard E. Clark (2006), Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, in *Educational Psychologist*, Volume 41, Issue 2, pages 75 - 86
- Seymour Papert and Idit Harel (1991), *Constructionism*, Ablex Publishing Corporation.

BÀN VỀ GIẢI PHÁP TĂNG CƯỜNG HIỆU QUẢ CỦA HOẠT ĐỘNG ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY ĐẠI HỌC

TS. Huỳnh Văn Thông

Khoa Báo chí và Truyền thông

1. Vấn đề đổi mới phương pháp dạy giảng dạy trong bối cảnh giáo dục hiện nay

Đến cuối thế kỷ XX, quan điểm “lấy người học làm trung tâm” (learner-centred) đã định hình một cách rõ ràng trong giáo dục của thế giới, và được hiểu là sẽ thay thế cho quan điểm “lấy thầy giáo làm trung tâm” (teacher-centred). Mới đầu, điều đó có thể gây chút cảm xúc buồn cho người dạy học vì có vẻ vai trò của người dạy sẽ sút giảm đáng kể; nhưng trên thực tế, sự phát triển của quan điểm “lấy người học làm trung tâm” không hề phủ nhận vai trò của người dạy học đối với quá trình học tập của người học. Các trường đại học chính là nơi mà quan điểm giáo dục “lấy người học làm trung tâm” đã được triển khai sớm nhất.

Trong xu thế đó, hoạt động đổi mới phương pháp giảng dạy đại học theo quan điểm “lấy người học làm trung tâm” được chú ý hơn. Giáo dục đại học Việt Nam tuy chưa gặt hái được những thành công quan trọng về đổi mới phương pháp giảng dạy, nhưng cũng đã bước qua thời kỳ “ngủ đông” trong vấn đề này. Nhiều phương pháp giảng dạy mới được giảng viên của một số trường đại học Việt Nam chú ý áp dụng. Nhiều cái tên về phương pháp giảng dạy hiện đại được nhắc đến và dần trở nên quen thuộc trong các trường đại học Việt Nam: dạy học dựa trên vấn đề (problem-based learning), dạy học dựa trên dự án (project-based learning), nghiên cứu trường hợp điển hình (case study), thảo luận nhóm (group discussion), dạy học mô phỏng (simulation teaching)...⁽⁴⁰⁾

Vấn đề đổi mới phương pháp giảng dạy liên quan đến những thực hành nghề nghiệp cụ thể, hàng ngày của giáo viên cũng như của SV và ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng đào tạo, chính vậy vấn đề này đòi hỏi **phải tổ chức triển khai có phương pháp và lộ trình rõ ràng**. Muốn đổi mới phương pháp giảng dạy nhưng lại tổ chức triển khai thiếu phương pháp và vội vàng sẽ phản tác dụng.

⁽⁴⁰⁾ Cũng liên quan đến chuyện này, ở Việt Nam hiện nay có một điều rất đáng bình luận: trong bối cảnh chuyển đổi từ tổ chức đào tạo theo hệ niên chế sang hệ tín chỉ (credit system), phần lớn các trường đại học Việt Nam đều gắn kết chuyện đổi mới phương pháp giảng dạy với chuyện đào tạo theo hệ tín chỉ, và cho rằng hệ tín chỉ đòi hỏi những phương pháp giảng dạy mới. Nhưng xét trên nguyên lý, hai chuyện này không thật sự liên quan đến nhau. Đầu phải chỉ trong hệ tín chỉ người ta mới chú ý đến chuyện tăng cường thực hành cho người học! Đầu phải chỉ trong hệ tín chỉ người thầy mới yêu cầu SV tự học, mới phải tổ chức thảo luận nhóm, làm dự án, ...! Chẳng qua, giáo dục đại học Việt Nam nhiều năm liền hầu như không có chuyển động nào đáng kể về đổi mới phương pháp dạy học, nên đã nhân tiện cơ hội chuyển đổi sang hệ tín chỉ lần này để tạo ra một áp lực nhằm thúc đẩy hoạt động đổi mới phương pháp dạy học trong toàn hệ thống. Chính những nhận thức như thế làm méo mó giá trị của hệ tín chỉ và làm cho quá trình triển khai áp dụng đào tạo theo hệ tín chỉ vốn đã đầy thách thức lại càng thêm thử thách (vì không lẽ đổi mới phương pháp giảng dạy là điều kiện tiên quyết của việc triển khai học chế tín chỉ?). Và cũng chính những nhận thức như thế làm cho chương trình hành động đổi mới phương pháp giảng dạy của các trường đại học lạc mất mục tiêu đích thực (vì không lẽ sẽ không đổi mới phương pháp giảng dạy nếu không chuyển đổi sang hệ tín chỉ?).

Thực tế cho thấy, ở nhiều trường, việc triển khai đổi mới phương pháp giảng dạy chủ yếu trông cậy vào nỗ lực cá nhân của từng giáo viên và mang đậm màu sắc kinh nghiệm, các tên gọi về phương pháp được nhắc đến một cách cầu thả, không dựa trên một cơ sở lý thuyết căn bản nào. Thậm chí ở nhiều trường, phong trào đổi mới phương pháp giảng dạy được quy chiếu về một khía cạnh hoàn toàn kỹ thuật là sử dụng trang thiết bị hiện đại phục vụ giảng dạy. Chẳng hạn, nhiều nơi lao vào phong trào triển khai việc sử dụng các phương tiện hỗ trợ trực quan (như overhead projector, LCD projector, 3D presentation projector) trong giảng dạy một cách ồ ạt, vừa lãng phí chi phí đầu tư vừa làm méo mó bản chất của hoạt động đổi mới phương pháp giảng dạy, gây ra những hiệu ứng phản cảm trong người học. Ở Việt Nam hiện nay, ngay chính trong ngành giáo dục, kể cả ở bậc giáo dục đại học, đang tồn tại những nhầm lẫn hết sức kỳ lạ như nhầm lẫn “bài giảng sử dụng phần mềm trình chiếu PowerPoint” thành “bài giảng điện tử”, “giáo trình điện tử”, thậm chí có nơi còn gọi đó là “giáo án điện tử”. Vấn đề “ứng dụng CNTT trong giảng dạy”, “e-learning” lại còn gánh chịu những nhầm lẫn khô hài hơn thế.

Ngoài ra, vấn đề đổi mới phương pháp và áp dụng phương pháp dạy học hiện đại còn đòi hỏi nhà trường **phải cung cấp nguồn lực tương ứng** – một vấn đề hết sức nhạy cảm trong điều kiện của các trường đại học Việt Nam hiện nay. Đơn cử, nếu xem việc tăng cường sử dụng phương pháp trình chiếu trong quá trình giảng bài để tăng cường tính sinh động cho các bài giảng là một hoạt động đổi mới phương pháp giảng dạy thì chỉ riêng công việc có tính kỹ thuật ấy thôi đã đòi hỏi nhà trường phải cung cấp đủ thiết bị trình chiếu – một thứ phải trả không ít tiền để mua và để vận hành. Chưa kể đến những vấn đề lớn hơn như tăng cường diện tích phòng học và các điều kiện thực hành để có thể triển khai những hình thức học tập như thảo luận nhóm, học mô phỏng, ...

Kinh nghiệm từ những trường hợp tổ chức đổi mới phương pháp giảng dạy thành công cho thấy, cách tiếp cận tốt nhất cho vấn đề này là: 1) triển khai đổi mới phương pháp dạy học với một **lộ trình dài hơi nhưng được chuẩn bị cẩn thận và kiên định**; 2) triển khai đổi mới phương pháp dạy học **phù hợp với những điều kiện về nguồn lực** hiện có.

2. Các phương pháp dạy học mới và các yêu cầu về điều kiện triển khai

Nhất thiết phải tiến hành rà soát một cách căn bản nguyên lý và giá trị của các phương pháp giảng dạy mới và phân tích các điều kiện ràng buộc để triển khai áp dụng chúng. Trên thực tế, không có một phương pháp giảng dạy nào là “vạn năng”, và cũng không có phương pháp giảng dạy nào lại không đòi hỏi các điều kiện ràng buộc. Nhận chân được những vấn đề căn bản này, việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới sẽ thật sự phát huy hiệu quả.

Việc rà soát các nguyên lý và giá trị của các phương pháp giảng dạy mới không phải là một việc quá khó, nhưng cũng không phải là một việc dễ đối với đội ngũ giảng viên của trường. Không khó là vì những tài liệu, kể cả những tài liệu Internet viết về các phương pháp này rất nhiều. Nhưng không dễ là vì, các giáo viên thường không đủ thời gian để tự mình làm việc này. Nếu yêu cầu mỗi giảng viên phải tự mình tiếp cận với những phương pháp giảng dạy mới để áp

dụng thì điều đó sẽ gây ra tình trạng lãng phí thời gian của đội ngũ giảng viên và dễ làm nản lòng những người có ít thời gian. Mà thông thường, những giảng viên càng giỏi càng có ít thời gian. Các giáo sư nổi tiếng lại càng như thế. Cần có giải pháp cho vấn đề này, nhất là từ góc độ quản lý.

Trong khuôn khổ của bài viết này, chúng tôi không có điều kiện rà soát nguyên lý và giá trị của tất cả các phương pháp đã nêu tên ở trên, mà chỉ thử rà soát nguyên lý và giá trị của một phương pháp như “dạy học dựa trên vấn đề” để minh họa cho hai khía cạnh “khó” và “dễ” mà chúng tôi vừa nói đến trên đây.

Phương pháp dạy học dựa trên vấn đề (problem-based learning)

Phương pháp này được nói đến lần đầu vào cuối những năm 1960 tại Đại học McMaster (Canada). Mặc dù ra đời đã lâu, cho đến nay phương pháp này vẫn thu hút được sự quan tâm của những nhà nghiên cứu giáo dục. Chẳng hạn vào tháng 6/2002, một hội thảo quốc tế riêng về phương pháp dạy học dựa trên vấn đề được tổ chức tại Baltimore (bang Maryland – Mỹ). Tháng 3/2007, một hội thảo quốc tế tương tự được tổ chức tại Singapore.

Dạy học dựa trên vấn đề là một cách tiếp cận tổng thể trong giáo dục, ở góc độ **chương trình học lẫn quá trình học**: 1) **chương trình học** bao gồm những vấn đề được lựa chọn và thiết kế cẩn thận nhằm giúp người học tiếp nhận tri thức một cách có phê phán, tăng cường kỹ năng giải quyết vấn đề, khả năng tự học và kỹ năng làm việc nhóm; **quá trình học** có tính hệ thống như quá trình giải quyết vấn đề hoặc thử thách có thể gặp trong đời sống.

[www.neiu.edu/~middle/Modules/Middle%20mods/PBL/PBL%20Definitions.html]. Dạy học nêu vấn đề được mô tả với những đặc điểm cụ thể như sau:

Vấn đề là bối cảnh trung tâm của hoạt động dạy và học. Người học được tiếp cận với vấn đề ngay ở giai đoạn đầu của một đơn vị bài giảng. Vấn đề có thể là một hiện tượng của tự nhiên hoặc là một sự kiện/tình huống đã, đang hoặc có thể sẽ diễn ra trong thực tế và chứa đựng những điều cần được lý giải; người học tự tìm tòi để xác định những nguồn thông tin giúp giải quyết vấn đề, bao gồm cả việc tiếp cận lý thuyết; thảo luận nhóm là hoạt động cốt lõi. Thông qua thảo luận ở nhóm nhỏ, người học chia sẻ nguồn thông tin và cùng nhau hình thành các giả thuyết giúp giải quyết vấn đề, kiểm tra giả thuyết và đi đến kết luận. Nhờ hoạt động nhóm, người học được rèn luyện thêm các kỹ năng cần thiết khác ngoài mục đích lĩnh hội kiến thức; giáo viên giữ vai trò hỗ trợ và định hướng, chỉ ra những điều cần được lý giải của vấn đề, chỉ ra nguồn thông tin, giải đáp thắc mắc, kiểm tra các giả thuyết và kết luận của người học, hệ thống hóa kiến thức, khái quát hóa các kết luận. Vấn đề dùng trong dạy học phải được chọn lọc hoặc được thiết kế cẩn thận, và phải được phân biệt về mức độ khó. Các chuyên gia về phương pháp này phân biệt 5 mức vấn đề, từ đơn giản đến phức tạp, dựa trên mức độ ‘biết’ hay ‘chưa biết’ của giáo viên và người học đối với ‘nội dung’, ‘phương pháp’ và ‘giải pháp’ của vấn đề. [Maker, C.J. & Schiever, S. (1991). *Enrichment and acceleration: An overview and new directions*. In G. Davis and N. Colangelo (Eds.) *Handbook of Gifted Education*. (pp. 99-110) Boston: Allyn & Bacon]. Ưu điểm của dạy học nêu vấn đề là phát huy tính tích cực, chủ động của người học, rèn luyện các kỹ năng giải quyết vấn đề cho người học (tìm kiếm thông tin, lý giải vấn đề, đọc tài liệu, phương pháp tư duy khoa học, tranh luận khoa học, làm việc tập thể, ...), giúp người học tiếp cận sớm những vấn đề thực tiễn, bài học được lưu giữ lâu trong trí nhớ người học, bản thân giáo viên không ngừng cập nhật kiến thức, tạo môi trường giúp giáo viên không ngừng tự nâng cao trình độ và các kỹ năng sư phạm tích cực. Hạn chế của phương pháp này là khó vận dụng ở những môn học có tính trừu tượng cao, không cho kết quả như nhau đối với tất cả các môn học, khó vận dụng cho lớp đông.

Ngoài việc rà soát nguyên lý và giá trị của các phương pháp giảng dạy mới, còn phải nhận diện chính xác những điều kiện cụ thể để áp dụng thành công những phương pháp này. Nếu rà soát một lượt tất cả những phương pháp giảng dạy mới, sẽ nhận thấy các phương pháp này thường đòi hỏi những điều kiện áp dụng sau đây:

- điều kiện về số lượng và diện tích phòng học
- điều kiện về trang thiết bị phục vụ dạy học
- điều kiện về tra cứu thông tin
- điều kiện sử dụng máy tính
- điều kiện về nhân lực giảng viên
- điều kiện về chi phí tổ chức giờ học

Hầu như, trong điều kiện hiện nay của nhà trường, mà cũng là của nhiều trường đại học Việt Nam, các điều kiện nói trên hầu như đều chưa được đáp ứng, hoặc chỉ mới đáp ứng được một phần. Phòng học thiếu, trang thiết bị phục vụ dạy học không đủ về số lượng cũng như chủng loại, thông tin thư viện và các nguồn thông tin tham khảo khác còn hạn chế, số lượng SV được sử dụng máy tính còn ít, nhân lực giảng dạy còn thiếu, chi phí tổ chức giờ học thấp. Trong điều kiện đó, việc triển khai áp dụng các phương pháp giảng dạy mới sẽ phải đối diện với quá nhiều thách thức, có thể làm nản lòng những giáo viên năng nổ trong hoạt động này, và đẩy họ vào tình cảnh ứng phó bất đắc dĩ.

4. Đề xuất giải pháp tăng cường hiệu quả triển khai đổi mới phương pháp giảng dạy của nhà trường

Nêu ra những thực tế như trên không phải để làm nản lòng những người đang “cầm chịch” cho phong trào đổi mới phương pháp giảng dạy, làm nản chí những giáo viên năng nổ đang rất cố gắng để làm thay đổi hình ảnh của người thầy trước SV, mà là để cùng nhau nhận diện những giải pháp căn cơ hơn cho chương trình hành động đổi mới phương pháp giảng dạy của nhà trường. Thậm chí, còn phải hướng đến việc xây dựng một tầm nhìn xa hơn (chẳng hạn tầm nhìn đến năm 2020) cho vấn đề này.

Những giải pháp mà chúng tôi mạnh dạn đề xuất sau đây được rút ra từ thực tế quan sát nhiều chương trình hành động đổi mới phương pháp giảng dạy của các trường đại học và đối chiếu với điều kiện thực tế của nhà trường. Chúng tôi cũng chia các giải pháp này thành hai nhóm là nhóm giải pháp KÉO và nhóm giải pháp ĐẨY. Nhóm giải pháp KÉO có đặc điểm là tạo ra những tác động có tính **định hướng** và **dẫn dắt** hoạt động đổi mới phương pháp giảng dạy. Nhóm giải pháp ĐẨY có đặc điểm là tạo ra những áp lực **thúc đẩy** tiến trình đổi mới phương pháp giảng dạy. Trên phương diện quản lý, việc tổ chức và triển khai đồng bộ những giải pháp thuộc hai nhóm này sẽ nâng cao cơ hội thành công cho chương trình hành động đổi mới phương pháp giảng dạy của nhà trường.

4.1. Nhóm giải pháp KÉO

- Thiết kế và thực hiện chương trình trợ giúp kỹ thuật giảng dạy trong một lộ trình khoảng 5 năm liên tiếp: 1) tổ chức tập huấn thường xuyên để chuyển giao

các phương pháp giảng dạy mới đến đội ngũ giảng viên của trường; 2) tư vấn cá nhân đối với các giáo viên thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy; 3) hỗ trợ kỹ thuật cho giáo viên trong việc tiếp cận những phương pháp giảng dạy mới; 4) Xây dựng sổ tay đổi mới phương pháp giảng dạy để hỗ trợ cho giảng viên; 5) tổ chức thu thập thông tin về việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới trong nhà trường để đánh giá hiệu quả và điều chỉnh kế hoạch cho phù hợp. Chương trình này sẽ đưa hoạt động đổi mới phương pháp giảng dạy của nhà trường vượt lên cách làm kiểu kinh nghiệm chủ nghĩa và tạo tác động toàn cục đến chất lượng giảng dạy.

- Tập trung nguồn lực để tiến hành xây dựng các bộ dữ liệu dùng chung phục vụ cho việc áp dụng một phương pháp giảng dạy nào đó. Ví dụ, nếu xác định sẽ tăng cường áp dụng phương pháp dạy học dựa trên vấn đề, thì các khoa và bộ môn cần tiến hành thiết kế, thu thập các kiểu vấn đề, thảo luận để chọn lọc và xây dựng ngân hàng các vấn đề. Công việc này nên được triển khai dưới dạng các đề tài NCKH cấp trường.

- Nghiên cứu xây dựng đề án triển khai hoạt động trợ giảng (TA – teaching asisstant) để thực hiện từ 2010. TA là một phần của văn hóa đại học còn chưa được biết nhiều ở Việt Nam. Đội ngũ giảng viên trẻ, học viên cao học, SV giỏi của khóa trên sẽ tham gia hoạt động trợ giảng tùy theo các mức độ của bài giảng và tùy theo thiết kế bài giảng của người phụ trách môn học. Các hoạt động cần đến trợ giảng là: 1) hướng dẫn thảo luận; 2) giải bài tập; 3) theo dõi làm việc nhóm; 4) chuẩn bị thuyết trình. Những việc này thường không vượt quá năng lực của những người tham gia trợ giảng, nhưng hiện nay việc xác lập văn hóa trợ giảng còn khó khăn. Nếu xác lập được một khung ngân sách cho hoạt động này và lập kế hoạch cụ thể để triển khai thì không hẳn là không làm được. Trước hết, cần xuất phát từ một vài đơn vị có điều kiện thí điểm, sau đó rút kinh nghiệm rồi triển khai rộng hơn. Sở dĩ chúng tôi đề xuất thời điểm triển khai từ 2010 là vì sẽ có rất nhiều công việc cần chuẩn bị nếu muốn hiện thực hóa chương trình này. Điều đáng nói là một chương trình như vậy sẽ có tác động kép đến hoạt động đảm bảo chất lượng, vừa giúp nâng cao chất lượng dạy học, vừa giúp nâng cao năng lực cho đội ngũ giảng viên trẻ rất nhanh.

4.2. Nhóm giải pháp ĐÁY

- Đẩy mạnh hoạt động thu thập ý kiến phản hồi của SV đối với các môn học. Hoạt động này cần được thừa nhận như là một phần cần thiết của văn hóa đại học hiện nay. Ý kiến phản hồi của người học là một công cụ quản lý chất lượng chứ không phải là một công cụ hành chính để giám sát kỷ luật lên lớp. Nhiều trường đang có xu hướng sử dụng công cụ này không đúng mục đích, không cân nhắc trong việc thiết kế nội dung phiếu phản hồi, không chọn lọc đối tượng phản hồi, không cân nhắc thời điểm thu thập ý kiến phản hồi. Có trường chỉ áp dụng phiếu phản hồi môn học đối với giáo viên cơ hữu của trường, không áp dụng đối với giáo viên thỉnh giảng. Phổ biến nhất là tình trạng không tổ chức phân tích nghiêm túc thông tin phản hồi trên khía cạnh quản lý chất lượng, chủ yếu làm thống kê và gửi riêng cho giáo viên để “tự vấn”. Gửi thông tin thống kê về phản hồi môn học cho riêng giáo viên là một cách làm đúng về nhiều khía cạnh, nhưng như thế chưa đủ. Cần có báo cáo đánh giá phân tích thường xuyên dựa trên số liệu thu thập được để nhận diện những vấn đề chung về phương pháp

giảng dạy của toán trường. Điều này cần thiết cho quá trình ra quyết định quản lý chất lượng của lãnh đạo nhà trường.

- Xây dựng quy chế dự giờ và văn hóa dự giờ trong nhà trường. Đây cũng là một phần không thể thiếu của văn hóa đại học. Hoạt động dự giờ không nên hiểu như một kiểu hành vi quản lý mà nên hiểu là hành vi chia sẻ kinh nghiệm nghề nghiệp của giới đồng nghiệp trong nhà trường, phản ánh tinh thần học hỏi lẫn nhau của tập thể giáo viên. Ở giai đoạn đầu, do chưa hình thành thói quen văn hóa này, có thể nhà trường cần hải ban hành một quy chế cụ thể để hướng dẫn các đơn vị tổ chức thường xuyên hoạt động dự giờ đồng nghiệp. Tuy nhiên, không nên gắn chuyện này với những chuyện như đánh giá thi đua, xếp loại giáo viên. Chỉ nên khuyến khích các đơn vị tổ chức dự giờ đồng nghiệp để chia sẻ kinh nghiệm theo nhu cầu và giúp đỡ nhau hoàn thiện kỹ năng giảng dạy. Tự do hàn lâm – một phạm trù hết sức nhạy cảm của văn hóa đại học cũng cần phải được tôn trọng, nghĩa là người dự giờ phải thật sự tôn trọng quyền của người đứng lớp, bất kể người dự giờ là ai. Chỉ như thế hoạt động dự giờ đồng nghiệp mới có tác động tích cực góp phần thúc đẩy động cơ đổi mới phương pháp giảng dạy.

4. Kết luận

Vấn đề đổi mới phương pháp giảng dạy hiện nay tại các trường đại học Việt Nam thật ra không mấy liên quan đến bối cảnh chuyển đổi sang hệ tín chỉ. Tuy nhiên, chính trong bối cảnh hệ tín chỉ, các trường đại học Việt Nam cảm thấy rõ hơn tính cấp bách của vấn đề này.

Cần phải tổ chức rà soát nguyên lý và giá trị của những phương pháp dạy học mới trước khi tổ chức áp dụng chúng, đồng thời nên cân nhắc các yếu tố thuộc về điều kiện áp dụng, đặc biệt là các điều kiện về nguồn lực. Về giải pháp, cần tạo ra những áp lực “kéo” và “đẩy” đồng thời để làm thay đổi thực trạng đổi mới phương pháp giảng dạy của toàn trường là vấn đề lớn cần đầu tư triển khai có phương pháp và có lộ trình rõ ràng, để đưa hoạt động này lên một mức độ mới, vượt qua cách làm có tính kinh nghiệm vốn trông cậy quá nhiều vào nỗ lực cá nhân của một số ít giáo viên tích cực.

Ở Việt Nam, có hai điều nhạy cảm nhất cần cân nhắc để triển khai thành công chương trình đổi mới phương pháp giảng dạy ở bậc đại học, đó là: 1) một số phương pháp giảng dạy mới “va chạm” một cách rõ rệt với các tập quán văn hóa đại học Việt Nam; 2) nguồn lực tài chính của các trường đại học Việt Nam rất hạn chế, đặc biệt là chi phí tổ chức giờ giảng của đại học Việt Nam rất thấp. Cả hai điều này cần được cân nhắc kỹ lưỡng và cần được lập đề án nghiêm túc để xây dựng giải pháp. Đó là những vấn đề vượt khỏi khuôn khổ của bài viết này, chúng tôi chỉ muốn nêu ra như một luận điểm mở rộng của kết luận bài viết để dẫn cho những suy nghĩ tiếp theo.

QUẢN LÝ CÁ NHÂN NGƯỜI HỌC TRONG HỆ THỐNG TÍN CHỈ

TS. Huỳnh Văn Thông

Khoa Báo chí và Truyền thông

1. Vấn đề quản lý cá nhân người học trong hệ tín chỉ

Trong quá trình chuyển đổi từ hệ niên chế sang hệ tín chỉ, các trường đại học Việt Nam hiện nay hầu như đều đang tập trung nguồn lực và năng lực của mình để hoàn tất khâu chuyển đổi “hệ đếm” kiến thức từ “đơn vị học trình” sang “tín chỉ”, tập trung lo những việc như xây dựng đề cương môn học, ghi mã (code), mô tả học phần, nêu các yêu cầu tiên quyết (prerequisite). Có vẻ như đó là một công việc có tính quyết định đối với việc chuyển đổi sang hệ tín chỉ, đến mức nhiều trường không nhận ra rằng, thật ra đó chỉ là một trong những việc cần làm, chứ không phải là duy nhất, và thậm chí đó chỉ mới là một việc mang tính kỹ thuật.

Giả sử các trường thu xếp làm xong công việc kỹ thuật này, lúc đó chính họ sẽ nhận ra rằng, chương trình đào tạo của trường họ mặc dù đã được gắn nhãn “tín chỉ”, nhưng hình như chẳng có mấy khác biệt so với trước đó, ngoài một vài khía cạnh có vẻ “mới”. Chẳng hạn, phương pháp dạy học được đổi mới, tương quan giữa giờ học lý thuyết và giờ học thực hành thay đổi theo hướng tăng cường thực hành, yêu cầu SV tự học,... Nhưng thật ra, xét về bản chất, những chuyện như thế không trực tiếp liên quan đến việc chuyển đổi sang hệ tín chỉ. Chẳng qua, hệ thống giáo dục đại học Việt Nam nhiều năm liền hầu như không có chuyển động nào đáng kể về đổi mới phương pháp dạy học, nên đã nhân tiện cơ hội chuyển đổi sang hệ tín chỉ lần này để tạo ra một áp lực nhằm thúc đẩy hoạt động đổi mới phương pháp dạy học trong toàn hệ thống. Đâu phải chỉ trong hệ tín chỉ người ta mới chú ý đến chuyện bố trí tỷ lệ hợp lý giữa lý thuyết và thực hành? Đâu phải chỉ trong hệ tín chỉ người thầy mới phải yêu cầu SV tự học, mới phải tổ chức đánh giá môn học giữa kỳ?

Trong khi mãi mê chú ý đến những khía cạnh kỹ thuật hoặc chú ý nhầm đến những khía cạnh khác không liên quan đến bản chất của vấn đề tổ chức đào tạo theo hệ tín chỉ, nhiều trường không nhận thấy tầm quan trọng của vấn đề **quản lý cá nhân người học** trong hệ tín chỉ - một trong những vấn đề mấu chốt của việc triển khai đào tạo theo hệ tín chỉ. Và điều này có nguy cơ làm méo mó giá trị đích thực của hệ tín chỉ đối với công tác tổ chức đào tạo, để khiến nhiều người cảm giác hệ tín chỉ thật ra chỉ là một “hệ đếm” thuần túy được ngành giáo dục đại học Việt Nam xem là một thời thượng và chạy theo phong trào để triển khai.

Trên thực tế, dù là tự giác hay không tự giác, thì cách thức tổ chức đào tạo của một hệ thống giáo dục đều gắn với triết lý giáo dục cụ thể. Và cũng gần như chắc chắn, triết lý giáo dục nào cũng sẽ liên quan đến người học. Không phải ngẫu nhiên mà hệ tín chỉ lại chú trọng áp dụng công nghệ “lắp ghép module” trong việc cơ cấu lại chương trình đào tạo, phân biệt các yêu cầu về giáo dục đại cương (general education requirement) với giáo dục chuyên ngành (major education requirement). Cách làm đó cho phép đem lại nhiều lợi ích cho nhiều bên, đặc biệt là lợi ích cho người học.

Những lợi ích này phát sinh trên nguyên tắc người học được “tháo rời” ra khỏi cơ cấu lớp học truyền thống, **được nhận diện trong hệ thống đào tạo như một cá nhân có sự độc lập tương đối** trong việc lựa chọn kiến thức để tích lũy phù hợp với mong muốn và khả năng của họ. Trên tinh thần đó, vấn đề quản lý cá nhân người học sẽ phải là một trong những vấn đề mà các trường cần quan tâm đúng mức hơn trong lộ trình chuyển đổi sang hệ tín chỉ.

2. Quản lý người học theo lớp và quản lý cá nhân người học

Trong hệ niên chế, công tác quản lý người học theo lớp có xu hướng “đóng gói” các dữ kiện về người học vào trong một “kịch bản học tập” ít biến đổi và ít có sự khác biệt giữa các thành viên trong cùng một lớp. Kịch bản này cũng được gán giá trị thời gian cố định, buộc người học phải tuân thủ. Những trường hợp không tuân theo kịch bản chung này sẽ trở thành trường hợp “tai biến” và được xử lý đặc biệt, gây ra nhiều rắc rối cho người học. Ví dụ, chỉ cần người học gặp một khó khăn đột xuất về sức khỏe đến mức phải gián đoạn một thời gian học tập thì sau đó anh ta phải đối diện với hàng loạt những vấn đề rắc rối để xử lý “tai biến” này. Trong một tình hình như thế, người học chỉ có một cách là tuân thủ bất di bất dịch một lộ trình chung được vạch sẵn cho cả khóa học của anh ta. Điều này hạn chế tính chủ động của người học trong quá trình tiếp cận và hoàn thành chương trình đào tạo.

Hệ tín chỉ tạo nhiều cơ hội hơn cho người học trong việc lựa chọn cơ cấu kiến thức, lựa chọn tiến độ học tập. Chẳng hạn, không còn khái niệm “lưu ban”, chỉ có khái niệm “chậm tiến độ”; và chậm tiến độ thì không dứt khoát là do học yếu, mà có thể là do người học chủ động lựa chọn tiến độ chậm cho phù hợp với hoàn cảnh cá nhân. Theo logic này, thái độ đối với người học chậm tiến độ cũng cần phải được điều chỉnh thỏa đáng. Số lượng các “biến” của bài toán quản lý người học trong hệ tín chỉ không tới mức vô số, nhưng không ít như trong hệ niên chế. Thực tế này sẽ gây quá tải lên hệ thống quản lý người học theo cách truyền thống vốn dựa nhiều vào sổ sách giấy tờ và những kỹ thuật thủ công của các trường đại học. Vì lý do đó, khi triển khai hệ thống tín chỉ, nhiều trường đều nhìn thấy yêu cầu phải tổ chức lại hệ thống thông tin và ứng dụng CNTT để hỗ trợ công tác quản lý đào tạo theo hệ tín chỉ, mà thực chất là hỗ trợ công tác quản lý cá nhân người học, từ quản lý quá trình học tập của cá nhân người học đến quản lý học phí, hồ sơ.

Phân tích sơ bộ như trên để nhìn thấy những vấn đề lớn hơn về công tác quản lý cá nhân người học trong hệ tín chỉ. Bộ phận công tác SV ở các trường đại học lâu nay thường được hình dung là bộ phận có những chức trách truyền thống sau đây: 1) quản lý hồ sơ SV; 2) giải quyết những vấn đề về chính sách xã hội đối với SV; 3) tham mưu việc khen thưởng và kỷ luật đối với SV; 4) tổ chức hoặc phối hợp tổ chức các hình thức hoạt động phong trào để giáo dục tư tưởng chính trị và đạo đức lối sống cho SV. Có thể ở vài trường còn có thêm một vài công việc khác ngoài danh sách trên thuộc về chức năng công tác của bộ phận công tác SV. Đến khi các trường đại học chuyển đổi sang hệ tín chỉ, bộ phận công tác SV cũng đối diện với một câu hỏi có tính chất “tự vấn” là cần phải thay đổi như thế nào trong bối cảnh đào tạo theo hệ tín chỉ.

Trên logic, một câu hỏi như vậy có thể dẫn đến những phương án sau:

- 1) Các chức năng và cách làm cũ sẽ hoàn toàn “lỗi thời”, cần được thay thế bằng những chức năng và cách làm mới.
- 2) Một số chức năng và một số cách làm cũ sẽ không còn phù hợp, cần được thay thế bằng những chức năng và cách làm mới.
- 3) Không cần phải thay đổi gì, vì lúc nào cũng phải có chừng đó vấn đề liên quan đến việc quản lý người học.

Để thấy, phương án thứ hai là phương án phù hợp với thực tế nhất, nhưng việc nhận diện cái gì không còn phù hợp và cái gì cần bổ sung sẽ là một chủ đề cần chia sẻ. Có xu hướng, phòng quản lý đào tạo là “linh hồn” của công tác chuyển đổi sang hệ tín chỉ, còn phòng công tác SV cũng chỉ tiếp tục là một “vai phụ” trong quá trình này, như lâu nay vẫn thế. Hầu như, động thái phổ biến là phòng công tác SV ngồi chờ xem những thay đổi về hệ tín chỉ do phòng quản lý đào tạo phát ra có liên quan gì đến công tác SV hay không để xác định các hành động tương ứng. Trong khi đó, lẽ ra, lộ trình chuyển đổi từ hệ niên chế sang hệ tín chỉ cần hình dung ngay từ đầu vấn đề quản lý người học trong hệ thống tín chỉ. Cứ đơn cử trường hợp của VUN cũng đủ để nhận ra thực tế này. Chủ đề hệ tín chỉ đã được nói đến trong nhiều kỳ hội thảo trước của VUN, nhưng vấn đề quản lý người học lần này mới được chính thức nêu ra.

3. Quản lý cá nhân người học trong hệ tín chỉ - nhận diện những điều cần thay đổi

Để hệ tín chỉ vận hành thông suốt, các nhu cầu của cá nhân người học cần được nghiên cứu nhận diện và giải quyết theo hướng tạo điều kiện thuận lợi tối đa cho người học. Vì số lượng các “biến” của bài toán quản lý cá nhân người học sẽ rất lớn nên việc tạo điều kiện cho cá nhân người học thật ra là tạo điều kiện cho chính bản thân hệ thống đào tạo của nhà trường để hệ thống đó tránh tắc nghẽn.

Từ thực tế của một trường đại học đã triển khai hệ tín chỉ, chúng tôi nhận diện bốn thay đổi cần thiết phải được triển khai tại các bộ phận chuyên trách về công tác SV của trường đại học.

3.1. Thay đổi cách thức tổ chức quản lý dữ liệu người học

Dữ liệu người học trong hệ tín chỉ là kiểu dữ liệu tương tác, là yếu tố đầu vào của nhiều quá trình cụ thể trong chu trình tổ chức đào tạo, như quá trình phát sinh kế hoạch học tập cá nhân, quá trình phát sinh học phí, phát sinh thời khóa biểu, ... Nếu tiếp tục duy trì kiểu dữ liệu “đóng”, tức là dữ liệu người học “độc quyền” của bộ phận công tác SV thì quá trình quản lý cá nhân người học sẽ tắc nghẽn do mọi truy vấn thông tin về người học từ những bộ phận khác nhau trong trường và từ chính người học đều phải trực quy về kết nối dữ liệu của phòng công tác SV và gây ra nghẽn cổ chai trong hệ thống. Cách duy nhất để giải quyết trường hợp này là phải tổ chức quản lý dữ liệu người học theo mô hình cơ sở dữ liệu tập trung và dùng chung, và đương nhiên là phải “điện tử hóa” khối dữ liệu này để có thể chia sẻ trên mạng máy tính của nhà trường. Hơn thế nữa, khối dữ liệu người học cần được tích hợp trong một hệ thống phần mềm quản lý nhà trường tương tự như giải pháp ERP (enterprise resource planing) của doanh nghiệp. Chính vì lẽ này mà trong lộ trình chuyển đổi sang hệ tín chỉ, yêu cầu xây

dựng hoặc nâng cao năng lực của mạng máy tính, thiết kế lại hệ thống thông tin trở thành một nhu cầu cấp bách.

3.2. Thay đổi cách thức cung cấp thông tin cho người học

Việc tổ chức lại cách thức quản lý dữ liệu người học sẽ tạo điều kiện để có bước thay đổi tiếp theo trong cách thức cung cấp thông tin cho người học. Phương châm hướng đến là “mọi lúc, mọi nơi”. Vấn đề này cần được thảo luận triệt để về ý nghĩa thực tế. Vì thoạt nghe, có vẻ điều này liên quan đến dân chủ trường học, đến tinh thần “chăm sóc khách hàng” của doanh nghiệp đại học trong bối cảnh mới. Nhưng vấn đề ở trên mức ấy. Cá nhân người học cần phải có đầy đủ thông tin về dữ liệu học tập của cá nhân mình và những thông tin liên quan đến việc học (thời khóa biểu, thông tin về người dạy, về môn học, ...) để có thể ra quyết định và điều chỉnh quyết định học tập của họ kịp thời, vì thế cần giả định rằng họ có quyền có nhu cầu truy vấn thông tin thường xuyên. Thử hình dung, một trục trặc về truy vấn thông tin của người học có thể đẩy họ vào tình thế khó khăn trong việc xử lý các quyết định học tập và phải chấp nhận chậm tiến độ. Đơn cử, một khoản nợ học phí rất nhỏ của người học nếu không được truy vấn và xử lý kịp thời có thể khiến SV đó bị cấm thi cả một học kỳ (có một số trường nghiêm khắc vẫn làm như thế). Đây chính là lý do nhiều trường phấn đấu triển khai hệ thống thông tin điện tử theo mô hình webportal để có thể tăng cường các cơ hội truy vấn thông tin cho người học.

Nhưng nếu phải giải quyết mọi nhu cầu ấy của người học một cách vô điều kiện, hệ thống thông tin và các dịch vụ quản lý của nhà trường sẽ quá tải. Giải pháp thích hợp có thể hình dung là chia thông tin cần cung cấp cho người học thành ba luồng có đặc tính khác nhau: luồng thông tin tham khảo chung – luồng thông tin học vụ chung – luồng thông tin học vụ của cá nhân. Luồng thứ nhất cung cấp trong các dịch vụ truy vấn miễn phí và có tính công cộng, chủ yếu thông qua website và tài liệu kiểu catalog. Luồng thông tin thứ hai cũng được cung cấp trong các dịch vụ truy vấn miễn phí nhưng có tính định kỳ, chủ yếu thông qua tài liệu kiểu cẩm nang SV của từng ngành học. Luồng thứ ba được cung cấp miễn phí có điều kiện, nghĩa là chỉ cung cấp miễn phí 1-2 lần/học kỳ. Ngoài những lần miễn phí đó, nếu SV có yêu cầu, họ phải trả chi phí. Giải pháp này giúp vừa đảm bảo việc cung cấp thông tin kịp thời cho người học trong học chế tín chỉ vốn đòi hỏi người học phải chủ động, đồng thời giúp hạn chế tình trạng quá tải của hệ thống.

3.3. Tổ chức công tác tư vấn cho người học

Thay vì bị ám ảnh bởi cụm từ “quản lý SV”, bộ phận chuyên trách về công tác SV nên chú trọng hơn đến cụm từ “tư vấn cho người học”. Nhiều trường đại học hiện nay vẫn tiếp tục duy trì mạng lưới giáo viên chủ nhiệm lớp – một cách làm cho thấy tư duy quản lý người học không theo kịp yêu cầu chuyển đổi sang hệ tín chỉ. Trong khi đó, công việc quan trọng hơn là bắt đầu xây dựng và phát triển mạng lưới các cố vấn học tập, tư vấn cho người học và hỗ trợ họ ra các quyết định học tập phù hợp. Điều này có ý nghĩa hết sức quan trọng trong tổ chức đào tạo theo hệ tín chỉ. Tổ chức mô tả tác nghiệp cho vị trí công tác này trong trường đại học không khó, vì có thể học hỏi từ nhiều mô hình thực tế trên thế giới. Nhưng khó hơn và mất nhiều thời gian hơn sẽ là việc tổ chức tập huấn

và xây dựng năng lực cho đội ngũ cố vấn học tập. Những người này không chỉ có phẩm chất nhiệt tình mà còn phải có hiểu biết phù hợp. Nếu bắt tay làm từ bây giờ, có thể phải đến năm học sau các trường đại học may ra mới có thể nhìn thấy kết quả của việc này.

4. Kết luận

Đổi mới công tác quản lý người học trong quá trình chuyển đổi sang hệ tín chỉ là một yêu cầu khách quan không lệ thuộc vào mong muốn cá nhân của ai hoặc mong muốn cục bộ của bộ phận chuyên trách về công tác SV trong các trường đại học. Chuyển dịch của hệ thống đòi hỏi sự chuyển dịch của các thành tố trong hệ thống đó. Vấn đề chính là: 1) nhận thức được tầm quan trọng và vai trò của vấn đề quản lý cá nhân người học trong học chế tín chỉ; 2) nhận diện những thay đổi cần có trong chức năng của bộ phận chuyên trách về công tác SV trong các trường đại học; 3) xác định các giải pháp thích hợp cho vấn đề quản lý cá nhân người học trong quá trình chuyển đổi sang học chế tín chỉ.

Phân tích và đề xuất của chúng tôi về vấn đề này đã cố gắng đối chiếu giữa những vấn đề có tính lý luận về hệ tín chỉ và thực tiễn triển khai của một số trường đại học Việt Nam trong thời gian qua, với hy vọng sẽ góp phần làm cho quá trình chuyển đổi sang hệ tín chỉ mà nhiều trường đại học Việt Nam đang theo đuổi sẽ nhanh chóng và ít “tai biến” hơn, vì thế theo quy luật, các kế hoạch đổi mới thường kèm theo các “tai biến”.

KINH NGHIỆM TRONG TỔ CHỨC VÀ QUẢN LÝ VIỆC GIẢNG DẠY VÀ HỌC TẬP THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TẠI KHOA NGỮ VĂN ĐỨC

Th.S. Nguyễn Thị Diệu Hiền

Khoa Ngữ văn Đức

1. Đặt vấn đề

Được sự đồng ý của nhà trường, Khoa Ngữ văn Đức đã cải tiến và đưa vào thử nghiệm Chương trình đào tạo theo học chế tín chỉ từ 2004. Qua 4 năm ứng dụng, Khoa đã tích lũy không ít kinh nghiệm quý báu trong các mặt *xây dựng chương trình, thay đổi phương pháp giảng dạy*, và nhất là *cải cách các khâu quản lý và tổ chức* ở Khoa, để hoạt động giảng dạy và học tập thực sự mang lại lợi ích cho SV, theo như tinh thần của học chế tín chỉ.

Thuận lợi của Khoa trong việc ứng dụng học chế tín chỉ là đội ngũ giáo viên trẻ, năng động, phần lớn đã có kinh nghiệm tiếp xúc với học chế tín chỉ qua các khóa học thạc sĩ ở nước ngoài. Sự đồng thuận, nhất trí, cùng sự quan tâm, đóng góp ý kiến và kinh nghiệm của giáo viên đã khiến cho việc ứng dụng học chế tín chỉ tại Khoa diễn ra khá suôn sẻ, đồng nhất và mang tính khoa học.

Tuy nhiên, Khoa cũng gặp không ít khó khăn, nhất là trong giai đoạn đầu, khi nhà trường chưa thống nhất một định nghĩa chung cho học chế tín chỉ, và quy chế cho học chế tín chỉ chưa có các quy định khác biệt rõ ràng so với học chế niên chế, lại chỉ mang tính chất tạm thời và bị thay đổi liên tục. Ngay cả trong thời điểm hiện tại, khi hoạt động giảng dạy và học tập theo học chế tín chỉ của Khoa đã đi vào nề nếp, có các quy trình rõ ràng và khoa học, thì một số công tác quản lý và tổ chức của nhà trường - vẫn còn mang đậm phong cách của học chế niên chế - lại ít nhiều hạn chế việc phát huy ưu thế của học chế tín chỉ. Nhận thấy khó khăn trong buổi giao thời là tất yếu, Khoa đã cố gắng linh động khắc phục các khó khăn này trong khả năng hạn hẹp của mình, để có thể đảm bảo thành công cho các hoạt động dạy và học theo học chế tín chỉ tại Khoa.

Nhân Hội nghị hôm nay, Khoa Ngữ văn Đức muốn được chia sẻ kinh nghiệm trong công tác tổ chức và quản lý việc giảng dạy và học tập theo học chế tín chỉ tại Khoa với các đơn vị khác trong trường. Tuy đây chỉ là các kinh nghiệm thu thập được khi áp dụng học chế tín chỉ trong phạm vi hẹp của Khoa, và chắc chắn trong cách nhìn nhận vấn đề sẽ không tránh khỏi hạn chế và chủ quan, nhưng Khoa cũng hy vọng là sự chia sẻ này sẽ góp phần xây dựng một phương pháp đào tạo theo học chế tín chỉ chung, hoàn chỉnh và khoa học, cho toàn trường chúng ta.

Nội dung báo cáo chính sẽ gồm 3 phần;

Phần 1: nêu định nghĩa Học chế tín chỉ, từ đó rút ra những khác biệt trong việc tổ chức và quản lý các hoạt động giảng dạy và học tập giữa học chế niên chế và học chế tín chỉ.

Phần 2: mô tả những kinh nghiệm của Khoa Ngữ văn Đức khi giải quyết những vấn đề thường gặp trong công tác tổ chức và quản lý dạy và học theo học chế tín chỉ

Phần 3: nêu một số kiến nghị cải tiến công tác tổ chức và quản lý của trường để tạo thuận lợi cho việc đào tạo chuyên môn theo học chế tín chỉ tại Khoa.

2. Học chế tín chỉ: những khác biệt so với học chế niên chế trong các hoạt động liên quan đến việc dạy và học ở cấp Khoa:

2.1 Thế nào là học chế tín chỉ:

Để thống nhất một nền tảng cơ sở cho các hoạt động quản lý, dạy và học, qua quá trình thử nghiệm áp dụng học chế tín chỉ, chúng tôi thấy rằng: *Nếu như học chế niên chế quy định cứng một chương trình học cho SV, tạo tính thụ động, y lại, thì học chế tín chỉ tạo điều kiện cho SV phát huy tính chủ động, cho phép SV tự xây dựng một chương trình học có lợi nhất, phù hợp nhất với khả năng cá nhân của mình, cả về mặt nội dung, phương pháp, lẫn thời gian học tập.*

2.2 Những khác biệt của học chế tín chỉ so với học chế niên chế trong các hoạt động liên quan đến việc dạy và học ở cấp Khoa:

2.2.1. Về chương trình:

Muốn thay đổi từ một chương trình cứng, quy định sẵn cho tất cả mọi đối tượng của học chế niên chế, thành một chương trình mềm dẻo, cho phép mỗi cá nhân lựa chọn tùy theo điều kiện của mình, mà vẫn đảm bảo giữ nguyên chất lượng và khối lượng kiến thức trong chương trình học, ta không đơn giản chỉ là thay đổi kết cấu chương trình, mà phải tăng số lượng học phần cung cấp trong chương trình.

Thí dụ: Nếu trong chương trình của học chế niên chế, SV phải học tổng cộng 5 học phần bắt buộc A, B, C, D, E thì sang học chế tín chỉ, ta phải thêm trong chương trình ít nhất 1 học phần mới, để thêm khả năng kết hợp cho SV. Cụ thể như sau:

HỌC CHẾ NIÊN CHẾ					
HP bắt buộc	A	B	C	D	E

HỌC CHẾ TÍN CHỈ			
	Khả năng 1	Khả năng 2	Khả năng 3
HP bắt buộc	A B C	A B C	A B C
HP tự chọn	D E	D F	E F

Số lượng học phần tự chọn thêm vào chương trình càng nhiều, tính mềm dẻo của chương trình càng cao, SV càng có được nhiều khả năng xây dựng chương trình cho riêng mình hơn. Về phía Khoa, sự thay đổi này có nghĩa là phải

tăng cường hoạt động chuyên môn, **mở rộng chương trình** và **tăng cường đội ngũ giáo viên** để đảm nhiệm việc giảng dạy các học phần mới.

Tính mềm dẻo của chương trình còn thể hiện ở chỗ SV chủ động sắp xếp thời khóa biểu của mình trong từng học kỳ, có thể rút ngắn hoặc kéo dài thời gian học tổng cộng tùy theo khả năng học của bản thân và trong phạm vi cho phép của quy chế. Xét về mặt quản lý, điều này có nghĩa là phải **mềm dẻo hóa việc sắp xếp thời khóa biểu giảng dạy của Khoa**, tạo điều kiện cho SV tự sắp xếp thời khóa biểu học tập của mình. Với sự hình thành các học phần tự chọn và việc chủ động sắp xếp thời khóa biểu của SV trong học chế tín chỉ, đơn vị quản lý „lớp“ không còn cố định, xuyên suốt cả 4 năm học như trong học chế niên chế nữa, mà trở nên linh hoạt, và chỉ có giá trị trong học kỳ. Điều đó có nghĩa là việc quản lý các lớp sẽ phức tạp hơn nhiều, Khoa sẽ phải **thay đổi cung cách quản lý và bổ sung nhiều quy trình mới** như cho đăng ký học phần, xét điều kiện tham dự học phần, kết danh sách học phần và danh sách đăng ký „chờ“... ở từng học kỳ, mà cụ thể sẽ xin trình bày ở phần sau (mục 3. Kinh nghiệm thực tiễn của Khoa Ngữ văn Đức trong việc tổ chức và quản lý các lớp học theo học chế tín chỉ).

2.2.2 Về phương pháp giảng dạy và đánh giá kết quả học tập của SV:

Một trong những hạn chế của học chế niên chế là tạo thói quen thụ động, ỷ lại trong SV qua việc dọn sẵn và áp đặt chương trình học, cũng như áp đặt một hình thức đánh giá phiến diện duy nhất là kỳ thi cuối học kỳ, không khuyến khích được ý thức tự học trong SV. Ngược lại, mục tiêu chính của học chế tín chỉ chính là tạo điều kiện phát huy tính chủ động, sáng tạo, phát huy những khả năng, những thế mạnh cá nhân của từng SV, thông qua việc trao quyền quyết định cho SV trong rất nhiều lĩnh vực. Để đạt được mục tiêu này, chỉ mềm dẻo hóa cấu trúc chương trình và mở rộng nội dung và số lượng các học phần tự chọn không thôi sẽ không đủ, mà **phải thay đổi về cơ bản phương pháp giảng dạy và đánh giá kết quả học tập của SV**.

Ưu thế của Khoa Ngữ văn Đức về mặt này là sự tiếp cận thường xuyên với các phương pháp giảng dạy tiên tiến của nước ngoài, vốn từ lâu đã đưa tiêu chí *lấy người học làm trung tâm* lên hàng đầu. Việc đổi mới phương pháp giảng dạy ở Khoa vì thế không dừng ở việc chuyển đổi từ giáo trình giấy với phần viết-bảng đen, thành giáo trình điện tử với laptop và beamer, mà thật sự thay đổi cả về bản chất, kéo theo một chuyển biến trong phương pháp và thái độ học tập của SV. Với các phương pháp dạy mới – mà một trong số đó là phương pháp *Học qua Dạy*, được ứng dụng thử nghiệm ở một số học phần Thực hành tiếng của Khoa từ 2 năm nay – SV có được chủ động trong việc lựa chọn, mở rộng và đào sâu nội dung học tập theo ý thích, thậm chí còn chủ động lựa chọn phương pháp truyền đạt kiến thức (dạy) thích hợp cho khả năng tiếp thu (học) của bản thân, qua đó phát triển cả các kỹ năng *mềm (soft skills)* như kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình, kỹ năng lọc lựa và xử lý thông tin, kỹ năng truyền đạt, kỹ năng thuyết phục..., vốn là một trong những tiêu chí quan trọng của thị trường việc làm hiện nay. Việc nắm quyền chủ động trên các lĩnh vực trên khiến cho SV không chỉ trở nên năng động, mà còn tạo điều kiện cập nhật hóa và mở rộng kiến thức của SV một cách không giới hạn, tạo nên thói quen và nâng cao ý thức tự tìm tòi, học hỏi của SV.

Tác động của việc thay đổi phương pháp dạy và học đối với hoạt động chuyên môn của Khoa là việc **chuyển đổi từ soạn giáo trình đóng** (quy định cụ thể nội dung và khối lượng kiến thức SV phải học trong từng học phần) **sang giáo trình mở** (chỉ quy định nội dung và khối lượng kiến thức tối thiểu của từng học phần, có tính toán thời gian cho các nội dung bổ sung do SV tự tìm tòi thêm và đề nghị cho chương trình); **thay đổi kết cấu giờ dạy**, dành nhiều thời gian trên lớp cho hoạt động nhóm và trao đổi của SV hơn là cho bài giảng của giáo viên; thay đổi vai trò của giáo viên, từ **nguồn cung cấp kiến thức** chủ yếu, sang **nguồn hỗ trợ, giúp đỡ** cho quá trình tự tìm kiếm và khám phá kiến thức của SV, tức **chuyển hoạt động chính của giáo viên từ giảng dạy trên lớp sang tư vấn, hướng dẫn ngoài giờ** cho SV.

Khi hình thức hoạt động học của SV được đa dạng hóa như trên, thì việc đánh giá SV cũng trở nên sát sao và công bằng hơn, vì không còn dựa vào 1 kỳ thi khảo sát kiến thức duy nhất cuối mỗi học kỳ, mà các hoạt động của SV xuyên suốt học kỳ cũng được đánh giá và tính điểm thành phần. Về mặt quản lý, điều này có nghĩa là **phải có một hệ thống quản lý điểm linh động và khoa học**, vì cách tính và tỷ lệ giữa các điểm thành phần hoàn toàn tùy thuộc vào tính chất của từng môn học và tính chất của các hoạt động của SV trong học kỳ, nếu quy định cứng như trong học chế niên chế sẽ không công bằng và mất tác dụng khuyến khích tự học cho SV.

Tóm lại, việc chuyển đổi từ học chế niên chế sang học chế tín chỉ phải bao gồm một loạt những thay đổi cơ bản, được thực hiện một cách đồng bộ trên nhiều lĩnh vực khác nhau:

Lĩnh vực	Học chế niên chế	Học chế tín chỉ
<i>Chương trình</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Chương trình cứng với các môn bắt buộc - Mục tiêu chủ yếu là truyền đạt kiến thức 	<ul style="list-style-type: none"> - Chương trình mềm với sự bổ sung các học phần tự chọn - Bổ sung mục tiêu chủ yếu với việc trang bị kỹ năng mềm (soft skills)
<i>Phương pháp giảng dạy</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Giáo trình đóng với nội dung và khối lượng kiến thức được quy định sẵn - Hoạt động chính của giáo viên là giảng bài trên lớp - Hoạt động học chủ yếu diễn ra trong lớp 	<ul style="list-style-type: none"> - Giáo trình mở, chỉ quy định nội dung và khối lượng kiến thức tối thiểu, được bổ sung bởi đóng góp sáng tạo của SV - Hoạt động chính của giáo viên là tư vấn, hướng dẫn ngoài giờ cho SV - Hoạt động học chủ yếu diễn ra ngoài phạm vi lớp học (tự học), thời gian trong lớp chỉ dùng để bàn luận và trao đổi thông tin

<p><i>Đánh giá năng lực SV</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Phiên diện, chủ yếu chỉ thông qua kỳ thi viết cuối học kỳ 	<ul style="list-style-type: none"> - Hình thức đa dạng, diễn ra suốt học kỳ
<p><i>Tổ chức – Quản lý</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sắp xếp TKB cố định - Tổ chức lớp đơn giản theo niên khóa - Quản lý SV trực tiếp trên lớp với hệ thống GVCN – Ban cán sự lớp - Hệ thống quản lý điểm đơn giản theo đơn vị lớp/ niên khóa 	<ul style="list-style-type: none"> - Sắp xếp TKB linh động - Tổ chức lớp phụ thuộc vào đăng ký của SV, thay đổi theo từng môn học và học kỳ - Quản lý SV gián tiếp tại Khoa qua hồ sơ SV - Hệ thống quản lý điểm phức tạp với nhiều điểm thành phần, theo đơn vị lớp/ học phần

Nếu xem những thay đổi về mặt chương trình, phương pháp giảng dạy và đánh giá năng lực SV là những thay đổi về nội dung bên trong, thì những thay đổi trong cung cách và các quy trình tổ chức quản lý sẽ là những thay đổi về hình thức bên ngoài, nhưng lại có vai trò quan trọng là hỗ trợ, đảm bảo thành công cho những thay đổi về nội dung bên trong. Do vậy, phần tiếp theo của báo cáo chỉ xin tập trung nói về những kinh nghiệm thực tiễn của Khoa Ngữ văn Đức trong việc tổ chức và quản lý các lớp học theo học chế tín chỉ, những vấn đề, khó khăn đã gặp, cũng như những biện pháp khắc phục của Khoa trong thời gian vừa qua.

3. Kinh nghiệm thực tiễn của Khoa Ngữ văn Đức trong việc tổ chức và quản lý các lớp học theo học chế tín chỉ

Để đảm bảo tinh thần của học chế tín chỉ như trong định nghĩa, việc tổ chức và quản lý các lớp học theo học chế tín chỉ phải được thực hiện trên nguyên tắc tạo thuận lợi cho SV trong việc thiết kế cho mình một chương trình học và một thời khóa biểu phù hợp nhất với ý thích và khả năng của bản thân. Về cơ bản, việc tổ chức và quản lý các lớp học theo học chế tín chỉ bao gồm các bước sau:

- Sắp xếp thời khóa biểu
- Thông báo thông tin học phần cho SV
- Tổ chức học thử và đăng ký học phần
- Quản lý điểm thành phần của học phần, lên lịch và danh sách thi của học phần, quản lý bảng điểm học phần

3.1 Sắp xếp thời khóa biểu

Để đảm bảo SV có thể có nhiều khả năng sắp xếp thời khóa biểu cá nhân, phù hợp với sức học và ý thích của mình, thời khóa biểu chuyên ngành của Khoa phải được xây dựng một cách khoa học, tính toán đến cả thời gian học tối đa của một

SV, cũng như thời gian dạy tối đa của một giáo viên trong ngày, để đảm bảo được chất lượng dạy và học đạt mức cao nhất. Ngoài ra, thời khóa biểu còn phải đảm bảo cho SV có thể tích lũy được một số lượng tín chỉ tương đương, hoặc cao hơn mức trung bình trong một học kỳ (13 - 15 tín chỉ/ học kỳ) , để SV có thể hoàn tất chương trình chuyên ngành theo đúng thời gian quy định trong quy chế.

Sau đây là một số nguyên tắc xây dựng thời khóa biểu của Khoa Ngữ văn Đức:

- Một giáo viên không dạy quá 5 tiết/ ngày, một SV không học quá 7 tiết/ ngày

- Một giáo viên không dạy một lớp quá 3 tiết/ ngày

- Các học phần có số tiết nhiều hơn 4 tiết/ tuần phải được sắp xếp nhiều buổi và cách ngày, để SV có thời gian làm bài tập ở nhà và chuẩn bị cho buổi học sau.

- Các học phần bắt buộc phải được ưu tiên trong TKB, để đảm bảo tất cả SV đều tham dự được. Số lớp sẽ mở được dự tính trên tổng trung bình SV một khóa, tối đa 30 SV/ lớp.

- Các học phần tự chọn bắt buộc (SV chỉ phải chọn 1 trong nhiều học phần tương đương trong chương trình) có thể được sắp xếp cùng buổi, cùng giờ. Số lớp sẽ mở được dự tính trên tổng trung bình SV một khóa, tối đa 30 SV/ lớp.

- Các học phần tự chọn phải được lên lịch sao cho SV có thể tham gia được đủ hoặc nhiều hơn số lượng trung bình quy định trong một học kỳ. Số lớp sẽ mở được dự tính dựa trên tỷ lệ giữa tổng số học phần tự chọn do Khoa cung cấp và tổng trung bình SV một khóa, tối đa 30 SV/ lớp (hiện tại do vẫn còn ít học phần tự chọn, nên mỗi học phần dự tính phải nhận từ 1/2 - 2/3 tổng trung bình SV một khóa)

Do lực lượng giáo viên của Khoa không nhiều, nên tính chất tự chọn của học phần chỉ dừng lại ở mức cho SV chọn nội dung, chứ chưa thể chọn thầy để học.

Khó khăn thường gặp khi xây dựng thời khóa biểu cho từng học kỳ tại Khoa là tình trạng bị động về phòng ốc, bị động vì lệ thuộc thời khóa biểu các môn chung tiếng Việt do Phòng Đào tạo xếp cứng cho toàn trường, nên thường Khoa không thể đảm bảo được tất cả các nguyên tắc trên, hạn chế khả năng sắp xếp TKB cá nhân của SV. Thêm vào đó việc phải sắp xếp TKB cho cả 2 cơ sở Thủ Đức và Đinh Tiên Hoàng trong tình trạng thiếu giáo viên của Khoa càng khiến cho tính khoa học của TKB bị giảm sút, đó là chưa kể đến việc phí phạm thời gian và sức lực của giáo viên và SV khi phải chạy đi chạy lại giữa 2 cơ sở trong ngày.

3.2 Thông báo thông tin học phần cho SV

Thông tin về học phần do các giáo viên phụ trách học phần chuẩn bị, cập nhật từng học kỳ và thông báo cho Khoa ít nhất là 2 tháng trước khi bắt đầu học kỳ. Thông tin học phần bao gồm:

- Tên học phần, tính chất học phần, số tín chỉ, tên giáo viên phụ trách

- Thời gian, địa điểm tổ chức (giáo vụ điền khi đã hoàn tất TKB)
- Điều kiện tham dự học phần
- Điều kiện để tích lũy tín chỉ học phần (kết cấu điểm thành phần)
- Mô tả nội dung của học phần
- Danh sách tài liệu giảng dạy và tài liệu tham khảo sử dụng trong học phần

Các thông tin trên được công khai thông báo cho SV trên internet (website trường) và trên bảng thông báo trước Văn phòng Khoa, trong thời gian sớm nhất có thể được, với mục đích cho SV có thời gian tìm hiểu học phần, tìm mượn, mua và đọc trước các tài liệu quy định trước khi quyết định đăng ký. Tuy nhiên, do việc phân phòng và xây dựng TKB lại phụ thuộc vào lịch làm việc của Phòng Đào tạo, nên thông thường SV chỉ có được 1-2 tuần chuẩn bị cho việc lựa chọn học phần và sắp xếp TKB cá nhân.

3.3 Tổ chức học thử và đăng ký học phần

Tuy đã có thông báo chi tiết về thông tin học phần, SV vẫn được tạo điều kiện học thử học phần trong thời gian đầu, trước khi quyết định đăng ký học phần. Để sớm ổn định việc dạy và học, thời gian học thử chỉ tổ chức trong vòng 1-2 tuần đầu tiên của học kỳ. Có nghĩa là, trong 2 buổi dạy đầu tiên, số SV tham gia lớp sẽ không bị hạn chế, SV sẽ chỉ học thử để tìm hiểu xem mình có thật sự thích và đủ sức học học phần đó hay không. Việc tổ chức đăng ký học phần sẽ chỉ diễn ra sau thời gian học thử, với mẫu phiếu đăng ký học phần ghi rõ họ tên SV, các học phần lựa chọn và chữ ký xác nhận của SV, mặt sau là bảng thời khóa biểu cá nhân của SV để tiện việc kiểm tra xem các học phần đăng ký có bị trùng giờ với nhau hay không.

Do các học phần có hạn chế số lượng SV tham dự để đảm bảo chất lượng đào tạo, giáo vụ khoa sẽ lên danh sách của từng học phần theo thứ tự thời gian đăng ký. Sau khi có danh sách, giáo vụ Khoa sẽ kiểm tra lại lần nữa xem SV có thật sự hội đủ điều kiện tham dự học phần hay không. Các SV đăng ký trễ và không được tham gia học phần trong học kỳ này sẽ được lên một danh sách „chờ“ để được ưu tiên nhận vào danh sách, khi học phần lại được tổ chức ở học kỳ kế tiếp. Các lớp sau khi kết danh sách có ít hơn 15 SV sẽ được giải tán, số SV đã đăng ký cũng được chuyển sang danh sách „chờ“ của học phần đó.

Vấn đề khó khăn nhất ở đây là việc ổn định, đa thông tâm lý cho SV, vốn quen với việc xây dựng TKB cứng của quy chế niên chế, muốn có được cơ hội học tất cả các học phần Khoa cung cấp trong học kỳ, mà không lượng khả năng học, cũng như ý thích của bản thân, đăng ký ô ạt tất cả các học phần và sau đó lại rút tên hàng loạt khi không đủ sức hay không thu xếp được thời gian tham gia, gây khó khăn cho công tác tổ chức. Với sự hỗ trợ và tư vấn học tập cho SV của các giáo viên, Khoa hiện phần nào có thể kiểm soát được vấn đề này. Hy vọng vấn đề sẽ tự giải quyết khi không còn tồn tại 2 học chế và 2 phương pháp sắp xếp TKB song song như hiện nay.

3.4 Quản lý điểm thành phần của học phần, lên lịch và danh sách thi của học phần, quản lý bảng điểm học phần

Sau 2-3 tuần đầu học kỳ, công việc tổ chức lớp đã hoàn tất, hoạt động dạy và học tại Khoa dần đi vào nề nếp. Mỗi giáo viên phụ trách học phần sẽ có một danh sách lớp, và tự quản lý điểm thành phần theo như thông tin học phần đã thông báo cho SV. Tùy theo tính chất và phương pháp tổ chức từng học phần của từng giáo viên, mà thành phần và tỷ lệ giữa các thành phần của điểm số học phần sẽ được tính khác nhau. Giáo viên sẽ quản lý các điểm thành phần, công khai với SV để tránh nhầm lẫn, sai sót trong khâu tính toán, và sẽ chuyển điểm này cho giáo vụ Khoa để theo dõi, kiểm tra điều kiện tham gia thi kết thúc học phần của SV.

Khi kết thúc học phần, dựa vào bảng điểm thành phần do giáo viên cung cấp, giáo vụ Khoa sẽ lên danh sách SV được phép tham gia thi kết thúc học phần. Lịch thi kết thúc học phần sẽ được sắp xếp theo thời khóa biểu, để tránh việc trùng với giờ học những môn khác của SV. Điểm bài thi kết thúc học phần sẽ được tính chung với điểm thành phần để ra điểm cuối cùng, quyết định SV có được tích lũy tín chỉ học phần hay không, sau đó sẽ được chuyển qua Phòng Đào tạo.

Khi tổ chức quản lý điểm như vậy, Khoa đảm bảo được chất lượng khâu đánh giá SV, sát với thực tế khả năng SV, và phù hợp với yêu cầu của từng giáo viên cũng như đặc điểm của từng môn học. Tuy nhiên, cung cách quản lý này đặt lên bộ phận giáo vụ Khoa một khối lượng công việc lớn, đòi hỏi bộ phận này phải có trình độ quản lý, xử lý thông tin bằng vi tính cao và phong cách làm việc chuyên nghiệp. Mặt khác, cung cách quản lý này lại hơi khác so với quy định trước nay, khi Phòng Đào tạo có trách nhiệm quản lý cả những điểm thành phần, cụ thể dưới tên gọi „điểm giữa kỳ“, ấn định một tỷ lệ chung cho toàn trường là 3:7 so với điểm cuối kỳ (vì chưa có phần mềm quản lý điểm với các thành phần tỷ lệ khác nhau), và các Khoa phải nộp bảng điểm vào một thời điểm nhất định. Sự thiếu đồng bộ trong quản lý của trường và khoa khiến cho công tác tổ chức và quản lý các lớp theo học chế tín chỉ gặp rất nhiều trở ngại.

4. Một số kiến nghị cải tiến công tác quản lý và tổ chức của trường để tạo thuận lợi cho việc đào tạo chuyên môn theo học chế tín chỉ tại Khoa

Trên đây, chúng tôi chỉ trình bày một cách hiểu riêng của Khoa Ngữ văn Đức về đào tạo theo học chế tín chỉ, và mô tả các quy trình làm việc của Khoa dựa trên cách hiểu này. Chắc chắn là các đơn vị khác trong trường, với những đặc trưng về chương trình đào tạo của riêng mình, sẽ có những cách hiểu khác nhau về học chế tín chỉ, và vì vậy sẽ có những phong cách tổ chức, quản lý, và các quy trình làm việc khác nhau. Phòng Đào tạo, với chức năng quản lý hoạt động đào tạo trong toàn trường, sẽ phải tìm tòi, tạo ra một hệ thống quản lý chung hiệu quả, áp dụng được cho tất cả các mô hình tín chỉ đa dạng ở các khoa khác nhau. Đó cũng chính là *cái khó, cái khổ* của Phòng Đào tạo vậy.

Với thiện ý mong muốn được góp phần xây dựng một phong cách quản lý chuyên nghiệp, đồng bộ và hiệu quả cho học chế tín chỉ của trường, xin mạn phép đưa ra một số đề nghị, giải pháp cho việc quản lý và tổ chức các lớp theo học chế tín chỉ ở phạm vi trường như sau:

- Tổ chức lớp các môn chung tiếng Việt cũng theo học chế tín chỉ, không phụ thuộc năm học như hiện nay, dự tính một số lượng lớp cố định cho mỗi môn hàng năm, dựa trên tổng trung bình SV toàn trường mỗi khóa, để SV có thể chủ động sắp xếp chương trình cho toàn khóa học của mình ngay từ năm đầu tiên.

- Phân cho các khoa một số phòng cố định vĩnh viễn, dựa trên tổng số tiết trong chương trình đào tạo của khoa và dựa trên đề nghị cụ thể của khoa về thời gian và điều kiện phòng ốc, để các khoa phân nào có thể chủ động trong việc sắp xếp thời khóa biểu các môn chủ chốt trong chương trình chuyên ngành. Sau đó, vào mỗi đầu học kỳ Phòng Đào tạo chỉ phải thu xếp phòng ốc cho các học phần mới phát sinh, hay tổ chức thêm vì nhu cầu cao của SV mà thôi.

- Việc sắp xếp thời khóa biểu nên kết thúc trước khi bắt đầu học kỳ mới ít nhất 4 tuần, để SV có thời gian chuẩn bị, tìm mượn, mua và đọc trước các tài liệu sẽ sử dụng trong học kỳ.

- Tùy theo tổng số SV của mỗi khoa mà tăng cường số lượng và bồi dưỡng nghiệp vụ cho bộ phận giáo vụ khoa, giao hẳn việc tổ chức đăng ký học phần và quản lý điểm trong học kỳ cho bộ phận này, để giảm áp lực cho Phòng Đào tạo và cũng để dễ dàng hơn cho công tác quản lý, kiểm tra khi mọi việc được tổ chức ở phạm vi nhỏ hơn là phạm vi toàn trường. Bộ phận này có trách nhiệm chuyển giao danh sách đăng ký học phần và bảng điểm hoàn chỉnh - đã qua kiểm tra nhiều lần để tránh sai sót - cho Phòng Đào tạo để lưu và theo dõi. Phòng Đào tạo chỉ phải đảm nhiệm công việc tổ chức đăng ký học phần và quản lý điểm của các môn chung có giáo viên do trường trực tiếp thỉnh giảng, không chính thức thuộc quản lý của bất cứ khoa nào trong trường. Nếu có thể tạo được intranet của trường, thì sẽ rất dễ dàng, thuận tiện cho việc kết hợp quản lý giữa bộ phận giáo vụ khoa và Phòng Đào tạo.

- Nhà trường nên tổ chức in cuốn *Thông tin về các học phần của các khoa* trong trường để bán hoặc phát không cho SV vào đầu mỗi học kỳ, vừa có tác dụng marketing cho trường, vừa đưa thông tin cặn kẽ về các học phần sẽ được tổ chức giảng dạy trong học kỳ ở mỗi khoa của trường đến với SV. Hoạt động này sẽ là tất yếu khi áp dụng mô hình xây dựng chương trình đào tạo liên ngành, liên khoa, một bước phát triển tiếp theo trong học chế tín chỉ.

- Như đã nói ở phần đầu báo cáo, những nội dung và đề nghị trên đây chỉ dựa trên cái nhìn hạn chế của một khoa nhỏ vừa áp dụng học chế tín chỉ trong một thời gian không dài. Để có thể hình thành một quy trình tổ chức và quản lý khoa học và hiệu quả cho học chế tín chỉ, chắc chắn phải cần sự góp ý của nhiều đơn vị khác, cần phải nhìn nhận vấn đề từ nhiều khía cạnh khác nhau, và phải cân nhắc cả các điều kiện khách quan về cơ sở vật chất, nhân lực và tài chính. Với bài báo cáo này, tác giả chỉ mong có thể gợi ra những vấn đề mới, những cuộc thảo luận mới về học chế tín chỉ, để công tác tổ chức và quản lý ngày càng hiệu quả hơn, chất lượng đào tạo bậc đại học ngày càng được nâng cao hơn.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG DẠY THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ THÔNG QUA VIỆC TĂNG CƯỜNG, PHÁT HUY TÍNH CHỦ ĐỘNG VÀ NĂNG LỰC SÁNG TẠO CỦA SINH VIÊN TRONG VIỆC HỌC THEO NHÓM

TS. Phạm Đức Trọng

Khoa Xã hội học

Cùng với ngành giáo dục đại học trong cả nước, trường ta đang chuyển dần cơ chế đào tạo sang học chế tín chỉ. Yêu cầu hàng đầu lúc này là phải đổi mới phương pháp dạy, học theo ba tiêu chí: Giáo viên chỉ hướng dẫn sinh viên cách học; tăng cường hơn nữa quyền chủ động của sinh viên và khai thác tối đa ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy và học tập.

Theo chủ trương chung, đến năm 2010 sẽ hoàn thiện việc chuyển đổi này. Có thể nói đây là cuộc cách mạng trong giáo dục đại học ở nước ta nhằm thay đổi công nghệ giáo dục. Tuy nhiên, rất nhiều giảng viên và sinh viên hiện vẫn còn rất “lơ mơ” về hình thức đào tạo mới mẻ này.

Với HCTC, kiến thức được cấu trúc thành các mô đun (học phần) và SV phải tích lũy khối lượng kiến thức định sẵn theo từng học phần đó chứ không phải theo năm học.

Vì vậy, khác với đào tạo niên chế, đào tạo theo học chế tín chỉ không giới hạn thời gian học. Sinh viên sẽ phải chủ động xây dựng lộ trình học tập của riêng mình, từ lựa chọn môn học đến thời gian học, thậm chí lựa chọn cả giáo viên, sao cho phù hợp nhất với năng lực, sở thích, sức khỏe và tình hình tài chính của bản thân.

Nhiều người cho rằng ưu điểm lớn nhất của HCTC là sinh viên có thể rút ngắn thời gian học và tốt nghiệp sớm hơn. Nhưng thực tế theo tôi thì cái “được” không đơn thuần chỉ là rút ngắn thời gian học mà là cái cuối cùng sinh viên cần đạt được là kiến thức tích lũy được và khả năng làm việc sau này chứ không nên hiểu là HCTC đơn giản là giúp họ ra trường sớm.

Hình thức đào tạo niên chế nặng tính bao cấp khiến sinh viên bị “y”. Tinh năng trong tư duy thấp. Ngược lại, với hình thức đào tạo tín chỉ, sinh viên được đặt vào trung tâm, và được phát huy tính chủ động, linh hoạt trong việc lựa chọn và sắp xếp lịch học, có trách nhiệm với quá trình học của mình hơn, họ học có mở rộng và đào sâu về kiến thức tham khảo hơn. Họ có khả năng thích ứng cao với nhu cầu của xã hội. thực tế sẽ là trong cơ chế đào tạo tín chỉ thì mỗi sinh viên đều có khả năng lựa chọn riêng cho mình một chương trình học phù hợp. Sinh viên có thể học liên ngành, tích lũy kiến thức về nhiều lĩnh vực cùng lúc bằng cách đăng ký nhiều môn khác nhau.

Khi chuyển sang mô hình đào tạo tín chỉ, trường ta đang gặp khó khăn trong khâu quản lý vì phải quản lý và sắp xếp lịch học cho từng sinh viên trên máy tính, đảm bảo không chồng chéo và nhầm lẫn. Với hệ thống máy tính và những khó khăn về trình độ tin học của những người làm công tác sắp xếp, quản lý hồ sơ SV như hiện nay thì đây không phải công việc dễ dàng.

Cần phải xây dựng một hệ thống các cố vấn học tập (thay cho giáo viên chủ nhiệm) giàu kinh nghiệm và tâm huyết để tư vấn cho SV lựa chọn môn học, ngành học, thời gian học sao cho hợp lý nhất.”

Tỉ lệ khoảng 1 cố vấn trên 15 sinh viên là vừa phải trong khi ở trường ta hiện nay, con số này lên tới vài chục, thậm chí cả trăm SV có một cố vấn phụ trách.

Thậm chí, một sinh viên học khối ngành khác cũng có thể đăng ký học các môn thuộc khoa học xã hội và nhân văn nếu thấy cần thiết hoặc yêu thích. Sinh viên cũng có quyền tự do lựa chọn giáo viên giảng dạy. Vì thế mà chính giáo viên cũng phải hoàn thiện chuyên môn để “hấp dẫn” được sinh viên đến với giờ học của mình.

Đổi mới phương pháp dạy học theo nhóm

Công cuộc cải cách phương pháp dạy học đã được tiến hành từ rất lâu ở nước ta nhưng có một phương pháp dạy học chúng ta chưa thực sự làm tốt, đó là phương pháp dạy học theo nhóm. Một số ưu điểm mà phương pháp dạy học này mang lại là:

Thứ nhất, nó đáp ứng rất tốt mục tiêu cải cách là phát huy cao độ tính tích cực học tập của học sinh. Nếu chia nhóm có trình độ tương đối đồng đều và đặt ra các vấn đề thích hợp, học sinh trong nhóm tất sẽ tích cực cùng nhau tham gia giải quyết.

Thứ hai, phương pháp dạy học theo nhóm rèn luyện rất tốt cho khả năng phát biểu trước đám đông - điều mà đa số sinh viên ngày nay rất yếu. Không những thế, nó còn rèn luyện sinh viên biết sống trong tập thể, biết nói và biết nghe người khác nói. Đó là tiền đề để xây dựng một xã hội tốt đẹp mà không ai là không mong muốn. Qua sinh hoạt nhóm, tình đoàn kết sẽ được tăng lên nhờ thông hiểu nhau. Và cũng qua đó, các thành viên trong nhóm sẽ biết tuân thủ các qui định, trước hết là của nhóm.

Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng dạy và học chưa đạt kết quả cao trong trường ta hiện nay, nhưng quan trọng hơn cả là sự thiếu chủ động cả về phía SV lẫn giáo viên.

Với HCTC, chỉ có 1/3 thời gian lên lớp được giáo viên hướng dẫn, còn lại 2/3 thời gian SV phải tự học, tự nghiên cứu tại nhà, tôi cho rằng hiện nay cả hai phía Thầy và trò đều chưa thực hiện đúng và có chất lượng. Cụ thể tình trạng chung hiện nay trên giảng đường vẫn đang diễn ra theo thói quen là “đọc-chép” từ thời phổ thông nên sinh viên sẽ gặp rất nhiều khó khăn nếu phải tự nghiên cứu tài liệu. Vì vậy việc hướng dẫn cách học theo từng môn học cho sinh viên là yêu cầu tiên quyết của mỗi giảng viên khi lên lớp. Chỉ cho sinh viên cách học, cách tiếp cận tài liệu học tập, chỉ có phát huy tính chủ động trong học tập của sinh viên thì quá trình đào tạo ở đại học mới đáp ứng được những nhu cầu thực tiễn của xã hội.

Sau đây tôi xin có một vài nhận định về việc làm thế nào để nâng cao cách dạy và học theo nhóm cho sinh viên:

Nhóm là một hoạt động đang được áp dụng nhiều trong học tập hiện nay trên thế giới cũng như ở nước ta. Từ khi áp dụng quy chế học tín chỉ, hoạt động học nhóm được áp dụng nhiều hơn trong giảng dạy và học tập. Vấn đề đặt ra ở đây là làm thế nào để có thể hướng dẫn sinh viên thực hiện việc học theo nhóm đạt hiệu quả cao? Ảnh hưởng của việc dạy và học theo nhóm đến hiệu quả học tập như thế nào? **Học nhóm đang là nhu cầu thực sự của SV khi chuyển sang quy chế HCTC**, nhưng trên thực tế hoạt động học nhóm của sv hiện nay là hoàn toàn không tự giác, và nó chưa trở thành nhu cầu của họ. trong nghiên cứu khoa học của nhóm SV khoa XHH vào tháng 4/2008 thì những nguyên nhân hình thành nên nhóm học tập hầu như chủ yếu là do yêu cầu của giáo viên (60,7%) còn nhu cầu của sv chỉ có (1,6%). Tuy vậy khi đánh giá kết quả học tập sau một thời gian học nhóm thì có đến (55,7%) số sv học khá hơn trước, (37%) là không cải thiện được kết quả. Theo tôi thì nguyên nhân dẫn đến việc học nhóm mang lại kết quả tốt cho SV nằm ở việc hướng dẫn của giảng viên môn học. nhất là trong việc tổ chức hướng dẫn hình thức nhóm học tập, thảo luận cho sv cũng như kỹ năng và phương pháp làm việc theo nhóm. Hầu hết sinh viên còn thiếu kỹ năng làm việc theo nhóm, họ còn nặng về lối làm việc độc lập, không muốn hợp tác chia sẻ kiến thức.

Những đề nghị mang tính giải pháp cho việc tăng cường hiệu quả của việc tham gia học nhóm trong sinh viên là cần phải có một số tín chỉ hướng dẫn cho sinh viên kỹ năng làm việc theo nhóm trong những năm đầu của sv khi mới nhập trường, trong đó hướng cho họ có thể tự thiết kế mô hình nhóm (tự nguyện) phù hợp, hiệu quả. Trong hoạt động cần phải đảm bảo một số những nguyên tắc nhằm tạo sự ổn định bền vững của nhóm, tạo sự liên kết cần thiết. Điều này cũng có thể giúp cho các hoạt động của đoàn hội thực hiện tốt hơn khi tổ chức lớp theo hình thức đào tạo niên chế không còn nữa. mặt khác, các giảng viên cũng có thể thông qua nhóm nắm được hoạt động học tập của sinh viên, đặc biệt là các cố vấn học tập và quản lý sinh viên của các khoa, bộ môn. Vai trò của người giảng viên cần phải được chú ý đó là: Người giáo viên phải là người điều động các nhóm nhỏ làm việc. Phải quan sát và theo dõi hoạt động, công việc của từng nhóm để tìm ra cách giải quyết hợp lý nhất. Trong quá trình quan sát các nhóm làm việc, người giáo viên phải phát hiện các sai lầm mà các nhóm mắc phải khi tham gia nhóm, những sai lầm mang tính điển hình và chưa được sửa chữa để cuối phần thảo luận nhóm giáo viên có nhận xét, góp ý. Ngoài những vấn đề mà các thành viên nhóm thảo luận tổng kết để báo cáo thì giáo viên phải đặt thêm những câu hỏi bổ sung để phát huy tính tích cực hoạt động của nhóm. Giáo viên phải nhắc lại các ý kiến mà nhóm đã trình bày một lần nữa khẳng định lại ý kiến của nhóm để nhóm cần bổ sung ý kiến hay không. Nhấn mạnh các khái niệm, các ý quan trọng của bài học. Giáo viên tóm tắt, tổng hợp, liên kết các ý kiến của từng nhóm thảo luận theo thứ tự để nêu bật được nội dung bài học. Giáo viên là người hướng dẫn và giúp đỡ các nhóm nếu các nhóm có gặp khó khăn trong quá trình thảo luận.

Cuối cùng, người giáo viên là người hướng dẫn và giúp đỡ các nhóm nêu các nhóm có gặp khó khăn trong quá trình thảo luận.

ĐỔI MỚI VIỆC GIẢNG DẠY KỸ NĂNG NGHE NÓI CHO SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT KHOA NGỮ VĂN ANH

Nguyễn Diên Châu Giang

Khoa Ngữ văn Anh

I. ĐỔI MỚI TRONG ĐÀO TẠO CÁC MÔN KỸ NĂNG NÓI CHUNG

Trong hệ niên chế, các môn kỹ năng (nghe, nói, đọc, viết) được giảng dạy riêng rẽ nhằm tập trung nâng cao trình độ của sinh viên trong từng kỹ năng riêng biệt. Điều này có thể nảy sinh từ giả thuyết việc sử dụng tốt 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết trong đời sống đồng nghĩa với việc sử dụng tốt từng kỹ năng riêng rẽ. Tuy nhiên, sự thật lại không phải như vậy. Thực tế là sinh viên gặp khó khăn trong việc kết hợp các kỹ năng với nhau hoặc kết hợp không hiệu quả. Ví dụ, sinh viên được học các cấu trúc văn phạm qua bài học và các bài tập nhưng lại ứng dụng không hiệu quả trong việc thể hiện ý tưởng của mình vào bài văn. Hơn thế nữa, việc dạy một kỹ năng trong vòng 3 tiết liên tục dễ gây ra nhàm chán cho sinh viên. Ví dụ như ở môn Listening, sinh viên chỉ việc vào lớp nghe bài và làm bài tập, ở môn Grammar thì chỉ chú trọng học cấu trúc ngữ pháp và làm bài tập, còn môn Writing thì giáo viên chú trọng vào việc sửa ý và cách tổ chức bài văn còn phần văn phạm thì đã có giáo viên dạy văn phạm đảm nhiệm. Như vậy nếu không điểm danh thì sẽ có rất nhiều sinh viên chọn việc ở nhà đọc và làm bài tập hơn là đến lớp.

Trong hệ tín chỉ, chương trình đào tạo các môn kỹ năng cho sinh viên năm nhất có một bước tiến vượt bậc. Đó là kết hợp giảng dạy các kỹ năng (integrated skills) với nhau, cụ thể là môn Listening sẽ kết hợp với Speaking và Reading, Writing, Grammar sẽ được dạy kết hợp với nhau. Hơn thế nữa, giáo trình cho sinh viên là giáo trình đã được sử dụng ở nước ngoài và tương đối mới nên các vấn đề được đề cập đến có phần “cập nhật” hơn, làm cho sinh viên có phần nào hứng thú. Với khung chương trình mới, việc giảng dạy các kỹ năng có phần thực tiễn hơn. Ví dụ như việc nghe một bài giảng, ghi chú lại rồi thảo luận về bài giảng đó là một kỹ năng thực tiễn rất quan trọng đối với sinh viên đại học. Việc học kết hợp môn Listening và Speaking giúp sinh viên ứng dụng ngay những gì mình đã nghe được vào văn nói, ví dụ như âm điệu (intonation), các từ đệm (discourse markers) giúp sinh viên nói tiếng Anh tự nhiên hơn. Nói chung, khung chương trình mới có phần nặng hơn khung chương trình cũ; tuy nhiên điều này không phải là không tốt vì để có thể làm việc với cường độ cao, sinh viên bắt buộc phải chuẩn bị bài trước ở nhà – một áp lực mang tính tích cực không thể nào có được ở chương trình hệ niên chế. Việc đổi mới toàn bộ chương trình cho sinh viên năm 1 đòi hỏi giáo viên phải thay đổi hoàn toàn phương pháp giảng dạy của mình nhằm đáp ứng những đòi hỏi của chương trình. Và bài báo cáo này sẽ tập trung khai thác các đổi mới về phương pháp giảng dạy môn Listening và Speaking trong hệ tín chỉ.

II. ĐỔI MỚI VỀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY MÔN LISTENING VÀ SPEAKING

1.1. Các yếu tố dẫn đến đổi mới trong phương pháp giảng dạy

Sự đổi mới về phương pháp giảng dạy môn nghe nói phụ thuộc vào các yếu tố sau:

1. Đối tượng

Trong hệ niên chế, sinh viên trực tiếp chịu trách nhiệm cho việc học của mình. Họ chủ động hơn trong việc tìm tòi kiến thức và cũng đòi hỏi ở giáo viên nhiều hơn. Họ có quyền chuyển lớp nếu cảm thấy giáo viên không đáp ứng được nhu cầu của mình. Do đó, giảng dạy trong hệ tín chỉ mang nhiều sức ép hơn đối với giáo viên. Giáo viên, đặc biệt là giáo viên dạy nghe nói phải năng động hơn rất nhiều, phải cung cấp những kiến thức mang tính ứng dụng cao chứ không phải chỉ những gì giáo trình cung cấp.

2. Mục tiêu của môn học.

Ở hệ niên chế, mục tiêu chủ yếu của môn speaking cho SV năm 1 là thực hiện các cuộc đối thoại ngắn, biết cách sử dụng ngôn ngữ cho từng chức năng ngôn ngữ cụ thể (v.d. chào hỏi, mở đầu và kết thúc đối thoại, cảm ơn, mời mọc, chấp nhận và từ chối lời mời, v.v.); và mục tiêu chủ yếu của môn listening là nâng cao kỹ năng nghe qua các bài tập. Tuy nhiên ở hệ tín chỉ, mục tiêu của môn Listening&Speaking kết hợp là kỹ năng thảo luận và nhận xét về những gì nghe được. Dĩ nhiên để làm được điều này, sinh viên phải biết cách lắng nghe, không phải nghe hết từng từ mà là nghe ý chính, và biết cách phản hồi hiệu quả nhất thông qua việc hoàn thiện cách sử dụng ngôn ngữ. Trong một lớp nghe nói kết hợp, việc luyện kỹ năng nghe không phải chỉ đơn thuần là nghe từ đĩa và băng cassette mà còn là nghe từ bạn bè và từ giáo viên và việc luyện kỹ năng nói không phải chỉ qua các bài role-play thiết kế theo từng chức năng ngôn ngữ cụ thể.

3. Giáo trình

Trong hệ tín chỉ, sinh viên năm 1 sử dụng bộ giáo trình Interactions và Mosaic cho các môn Language Study từ 1 đến 4. Bộ giáo trình này đem đến những chủ điểm bài học khác với bộ giáo trình cũ trong hệ niên chế ở 3 điểm. Thứ nhất, các bài được thiết kế theo chủ điểm kiến thức chứ không phải chủ điểm chức năng ngôn ngữ như bộ giáo trình cũ – điều này có thể thấy rõ nhất ở giáo trình môn Speaking cũ và mới. Thứ hai, các bài nghe trong giáo trình mới được thiết kế theo từng kỹ năng cụ thể như nghe nắm ý chính, nghe thông tin chi tiết, v.v – đó là những kỹ năng cần thiết trong cuộc sống cũng như trong các kỳ thi tiếng Anh chuẩn quốc tế. Thứ ba, các hoạt động giao tiếp trong bộ giáo trình mới không chỉ nhằm vào việc hoàn thiện kỹ năng ngôn ngữ mà còn nhằm vào việc phát triển kỹ năng lập luận, và kiến thức về văn hóa Anh, Mỹ.

Những điều được nói ở trên làm cho phương pháp giảng dạy cũ không còn hiệu quả nữa.

1.2 Phương pháp giảng dạy trong hệ tín chỉ

Điều quan trọng nhất trong phương pháp giảng dạy kỹ năng nghe nói trong hệ tín chỉ là áp dụng phương pháp giao tiếp, lấy người học làm trọng tâm. Như vậy giáo viên phải rất chú trọng đến đặc trưng của từng lớp để áp dụng các hoạt động phù hợp nhằm mang lại không khí hào hứng sôi động trong lớp. Ví dụ như lớp nào sôi động có thể cho làm các hoạt động role-play còn lớp nào trầm

hơn thì nên áp dụng role-card nhiều. Vấn đề cốt lõi là làm cho sinh viên sử dụng tiếng Anh để đạt được mục đích giao tiếp. Việc lấy người học làm trọng tâm còn thể hiện ở chỗ giáo viên không chỉ chú trọng bài học trong sách mà còn phải chú trọng đến điểm yếu trong giao tiếp của từng nhóm, từng lớp để từ đó lựa chọn những hoạt động khác nhằm khắc phục các khuyết điểm đó. Đây là một việc làm mang tính thực tiễn cao giúp sinh viên giao tiếp tốt hơn.

Hơn thế nữa, trong khi cho sinh viên nghe các cuộc đối thoại, giáo viên còn phải chú trọng đến việc phân tích cho sinh viên thấy rõ tác dụng của ngữ điệu (intonation) trong giao tiếp và tác dụng của các từ đệm (discourse markers) và khuyến khích sinh viên sử dụng chúng trong các cuộc đối thoại của mình. Trong hệ tín chỉ, việc giảng dạy môn Speaking không chú trọng quá nhiều đến độ chính xác của ngôn ngữ (accuracy) do sinh viên tạo ra mà chú trọng nhiều hơn đến độ phù hợp của ngôn ngữ trong văn cảnh (appropriateness). Để làm được điều này, giáo viên cần phải chú ý rất nhiều đến sinh viên của mình, cụ thể là cách sinh viên dùng ngôn từ giải quyết các vấn đề được đưa ra. Tóm lại, giáo viên cần phải làm sinh viên để ý đến những điểm làm cho một bài đối thoại được tự nhiên và tập cho sinh viên mình cách đối thoại cũng tự nhiên như thế.

Ngoài ra, việc thảo luận về một số nét văn hóa của các nước nói tiếng Anh cũng là một điều hết sức cần thiết. Ta không muốn sinh viên nói tiếng Anh giỏi nhưng lại không cư xử phù hợp về mặt văn hóa. Do đó việc thảo luận các vấn đề về những điều mà văn hóa phương Tây cho là không phù hợp là hết sức cần thiết để sinh viên có thể nói tiếng Anh thực sự theo kiểu Anh. Như vậy, giáo viên phải chú trọng đến việc nâng cao kiến thức và nhận thức về văn hóa để có thể nhận xét và góp ý chính xác cho các bài nói của sinh viên.

Đối với kỹ năng nghe, giáo viên cần tập trung vào việc sinh viên hiểu ý của bài nghe và phản ứng phù hợp hơn là nghe để làm bài tập. Đôi khi cần phải nhấn mạnh rằng để làm các bài tập nghe hiệu quả cần cả kỹ năng nghe nói chung (listening skill) và cả kỹ năng làm bài (test-taking skill). Giáo viên cần phải làm rõ điều này với sinh viên và tập trung phát triển kỹ năng nghe trước khi tập trung nâng cao kỹ năng làm cho sinh viên. Thực ra, việc học nghe nói kết hợp đem lại sức sống cho các lớp học nghe truyền thống khi sinh viên chỉ nghe từ băng cassette và làm bài. Trong một lớp học nghe nói kết hợp, việc giáo viên cho sinh viên thảo luận nhóm cũng là cách luyện kỹ năng nghe, cụ thể là nghe ý chính, cho sinh viên và việc phản hồi phù hợp đòi hỏi cả một sự thấu hiểu những gì nghe được về mặt ngôn ngữ và về mặt tư duy. Điều này xóa bỏ việc nghe sáo rỗng như các lớp học listening truyền thống.

Ngoài việc dạy các chủ điểm trong giáo trình, thêm vào các hoạt động khác trong sách nhằm phát triển một tiểu kỹ năng (sub-skill) nào đó của sinh viên, giáo viên cũng nên sắp xếp thời gian cho sinh viên tiếp xúc với phim ảnh bằng tiếng Anh. Giáo viên có thể soạn những câu hỏi để sinh viên trả lời sau khi xem để kiểm tra kỹ năng nghe và kỹ năng tư duy. Ngoài ra trong lúc cho sinh viên xem phim, giáo viên cũng nên tập trung sự chú ý của sinh viên vào các cụm từ (expressions) thông dụng trong văn nói và giải thích sau đó để sinh viên có thể học theo.

VIỆC HỌC TÍN CHỈ CỦA SINH VIÊN KHOA NGỮ VĂN TRUNG QUỐC

Nguyễn Thanh Hương-Vũ Kim Anh-Võ Ngọc Tuấn Kiệt-Nguyễn Vũ Quỳnh
Phương

Khoa Ngữ văn Trung Quốc

Đối tượng nghiên cứu: 154 sinh viên Khoa Ngữ văn Trung Quốc (NVTQ): Khóa 2007 (số lượng: 82sv), Khóa 2006 (số lượng: 72sv). Đây là 2 khóa sinh viên đã được học theo học chế tín chỉ từ 2 đến 3 năm.

Phương pháp nghiên cứu: Phiếu điều tra, thống kê, phân tích.

I. Thực tế của sinh viên Khoa NVTQ đối với việc học theo học chế tín chỉ

Trong những năm gần đây, Bộ GD&ĐT đã quyết định chuyển toàn bộ hệ thống đào tạo đại học ở nước ta thành đào tạo theo học chế tín chỉ. Khoa NVTQ – Trường ĐHKHXH&NV cũng đã có 3 năm áp dụng học chế này. Từ bài điều tra của 154 sinh viên Khoa Ngữ văn Trung Quốc, chúng tôi đã có được những kết luận ban đầu về việc áp dụng học chế tín chỉ cho sinh viên ngành ngoại ngữ nói chung và sinh viên Khoa NVTQ nói riêng. Hy vọng bài viết sẽ ít nhiều góp phần cho việc hoàn thiện hệ thống đào tạo đại học ở nước ta.

Bài điều tra chủ yếu muốn tìm hiểu thái độ của sinh viên đối với việc học theo học chế tín chỉ. Theo ý kiến chung của sinh viên Khoa, việc chuyển đổi hình thức đào tạo sang học chế tín chỉ là cần thiết (chiếm 86.9% tổng số phiếu điều tra). 73.2% số sinh viên đồng ý rằng học chế tín chỉ sẽ đánh giá đúng năng lực của từng sinh viên. Họ cho rằng học ngoại ngữ theo học chế tín chỉ có nhiều lợi ích như có thể chủ động trong việc lựa chọn môn học theo nguyện vọng, chủ động sắp xếp thời gian học cho phù hợp với thời gian biểu của bản thân, hoặc có thể tốt nghiệp sớm hơn do có thể chủ động về thời gian tích lũy học phần... Song song với những lợi ích kể trên, việc học của sinh viên Khoa NVTQ theo học chế tín chỉ cũng có gặp phải một số khó khăn nhất định: 66% sinh viên cho rằng, họ không biết phải lựa chọn môn học nào cho phù hợp, trong khi 32.7% sinh viên cảm thấy giáo trình tra cứu không đầy đủ, 22.9% thống nhất là môn học tự chọn chưa được phong phú lắm, 18.9% lại có những ý kiến khác như: không biết số tín chỉ cần tích lũy; không có thông tin cụ thể về môn tự chọn; thời gian thảo luận trên lớp không nhiều, lướt quá nhanh; không theo kịp bài vì từ mới quá nhiều; lịch học môn tự chọn nếu trùng với môn khác thì không thể theo học dù đó là môn yêu thích...

Mặc dù hiện nay, đào tạo đại học đã áp dụng theo học chế tín chỉ, nhưng có đến 37.9% sinh viên nói rằng mình hoàn toàn không hề thay đổi phương pháp học so với trước đây; 61.4% số sinh viên còn lại có thay đổi phương pháp học tập và thái độ học tập, họ cho rằng mình đã năng động hơn, tự học tự nghiên cứu nhiều hơn do thời gian học trên lớp đã rút ngắn rất nhiều. Tuy nhiên khi được hỏi bạn có thói quen trình bày những thắc mắc và ý kiến của mình trên lớp hay không thì có đến 77.8% sinh viên cho rằng điều đó là không thường xuyên. Điều này chứng tỏ, lối học thụ động - chỉ biết chấp nhận, tiếp thu những vốn kiến thức giáo viên truyền thụ - đã ăn sâu vào tinh thần học tập của sinh viên Việt Nam.

Sinh viên vẫn chưa có thói quen nêu lên những tư tưởng phản biện, ý kiến ngược chiều với giáo viên.

Ngoài sách giáo khoa ra, thì học chế tín chỉ buộc sinh viên phải đọc thêm những giáo trình khác và phải tra cứu thêm thông tin từ internet.

Khi được hỏi, sinh viên có ý kiến gì với Ban Chủ nhiệm Khoa Ngữ NVTQ về việc học tiếng Hán theo học chế tín chỉ, phần đông sinh viên cho rằng, họ còn khá mập mờ về học chế tín chỉ; cần có phân ngành rõ ràng (giáo viên, phiên dịch, du lịch...) để sinh viên có thể lựa chọn theo sở thích, năng khiếu và có thể hướng nghiệp khi ra trường; cần có sự hướng dẫn cho sinh viên trước khi lựa chọn môn học; chương trình học hiện nay quá căng thẳng, đặc biệt là sinh viên khoá 2007 (năm thứ 2), họ nói rằng hầu như mỗi ngày đều phải lên lớp 10 tiết học (kể cả chuyên ngành và đại cương) nên không có thời gian ôn tập lại những kiến thức đã học trên lớp, chưa nói đến việc phải nghiên cứu thêm tài liệu bên ngoài; cần tổ chức nhiều chương trình giao lưu, cuộc thi bằng tiếng Hoa cho sinh viên vào những ngày cuối tuần; họ còn cho rằng điểm danh là không cần thiết, do có nhiều kiến thức sinh viên đã nắm bắt nên việc bắt buộc sinh viên phải tham gia 80% giờ lên lớp chỉ làm mất thời gian của họ, trong khi với thời gian đó sinh viên có thể tự mình nghiên cứu những vấn đề khác hơn...

II. Nhìn ra thế giới

Bài viết “Đào tạo theo tín chỉ - Ghi nhận và suy ngẫm” của giáo sư Nguyễn Hữu Việt Hưng có thể mở rộng tầm nhìn của chúng ta đối với việc vận dụng học chế tín chỉ của quốc gia này.

2.1 Sinh viên bắt đầu môn học như thế nào?

Ở Mỹ, bắt đầu một học kỳ mỗi sinh viên tự quyết định các môn mà mình sẽ theo học trong học kỳ đó, nhằm thu được một số tín chỉ nhất định. Trong mỗi học kỳ, mỗi môn học đều được giảng bởi nhiều giáo sư khác nhau, ở nhiều lớp khác nhau, tại nhiều thời điểm khác nhau. Sinh viên được quyền đăng ký vào học ở một trong các lớp này, chủ yếu dựa trên sự phù hợp về thời gian của họ với thời gian biểu của lớp học. Nhớ rằng nhiều sinh viên vừa đi làm (full time hoặc part time) vừa đi học. Số sinh viên của mỗi lớp học thường được giữ cho không vượt quá 40 hoặc 50 người (tùy đại học). Vì thế, nếu đăng ký muộn, sinh viên có thể không được xếp vào lớp mà anh ta mong muốn. **Sinh viên được quyền học thử trong khoảng 1-2 tuần** (tùy từng đại học), sau thời gian thử đó, sinh viên có thể xin đổi lớp (để có thời gian biểu phù hợp hơn, hoặc để được học một giáo sư mà người đó thích), hoặc xin thôi học môn này mà vẫn được hoàn lại học phí. Việc xin đổi lớp phải được sự đồng ý của giáo sư dạy ở lớp mà sinh viên muốn chuyển tới, và phải được giáo vụ chuẩn y.

2.2 Giáo sư nhận một môn học với những ràng buộc và hỗ trợ gì?

Mỗi môn học đều có đề cương do Khoa quy định và được đưa lên mạng từ trước. Đề cương này nêu rõ: Học theo sách nào, học những chương nào, những tiết nào bắt buộc, những tiết nào tùy chọn, mỗi chương và mỗi tiết chiếm thời lượng xấp xỉ bao nhiêu... Trên thực tế, nếu làm đúng như đề cương đòi hỏi, thì bài giảng của các giáo sư khác nhau cũng không khác nhau nhiều, và chất lượng của môn học đã được đảm bảo chắc chắn. Khoa cử một giáo sư có nhiều kinh

nghiệm làm điều phối viên cho mỗi môn học. Nhiệm vụ của người này là trả lời những thắc mắc của các giáo sư ít kinh nghiệm hơn, thống nhất quan điểm của các giáo sư cùng dạy môn này, và nhắc nhở mọi người về thời gian các kỳ thi giữa và cuối kỳ. Họ thường làm tất cả những trao đổi này qua email, chứ không cần họp hành.

Khi nhận phân công giảng dạy một môn học, mỗi giáo sư được thông báo thông qua mạng thời gian và địa điểm dạy, thời gian và địa điểm thi hết môn. Giáo vụ của cả đại học lập ra lịch thi theo nguyên tắc rất công nghiệp, kiểu như sau: tất cả những môn (trong toàn trường) học vào lúc T giờ các ngày thứ A và thứ B đều thi vào ngày X lúc Y giờ.

2.3 Đề cương (syllabus) môn học của giáo sư bao gồm những thông tin gì?

Trước khi môn học bắt đầu, giáo sư phải soạn một đề cương (syllabus) chi tiết, phát bản in của nó cho mỗi sinh viên trong buổi học đầu tiên và đưa nó lên trên mạng. Nội dung của đề cương ngoài những quy định chung của đại học (chẳng hạn như nội dung của môn học, sách tham khảo chính, thời gian và địa điểm kỳ thi hết môn...) là những quy định riêng của giáo sư đó đối với sinh viên.

Điểm của môn học được quyết định dựa trên điểm bài tập về nhà, điểm của hai kỳ thi giữa học kỳ, và điểm kỳ thi hết môn. Giáo sư được quyền quyết định tỷ lệ phần trăm của những điểm thành phần nói trên trong điểm của môn học. Thời điểm thi của các kỳ thi giữa học kỳ do giáo sư tự quyết định và thường được thông báo ngay từ đầu học kỳ, trong syllabus của giáo sư.

Giáo sư phải bố trí cho mỗi lớp mình dạy mỗi tuần khoảng 2 - 3 lần, mỗi lần 1 giờ, cái gọi là “*thời gian văn phòng*”. Đó là lúc mà giáo sư có nghĩa vụ phải ở phòng làm việc của mình, để cho sinh viên có thể tới hỏi bài. Mỗi giáo sư ở Mỹ đều có phòng làm việc riêng, nên chuyện này không có gì phiền phức. Sinh viên cũng có thể liên hệ với giáo sư qua email hoặc điện thoại để hẹn giờ hỏi bài riêng, nếu họ bận đột xuất vào “*thời gian văn phòng*”.

Giáo sư thông báo địa chỉ trang web cá nhân, nơi sinh viên nhận bài tập và những lời dặn mỗi tuần, thông báo thời gian nhận và trả bài tập về nhà hàng tuần.

Tất cả những thông tin trên đây đều được viết rõ ràng và chi tiết trong đề cương môn học của riêng giáo sư và được đưa lên mạng từ đầu học kỳ.

2.4 Việc dạy và học tiến hành thế nào?

Một số đại học của Mỹ chia một năm thành 4 học kỳ, gọi là semester hay quarter, mỗi học kỳ 3 tháng (bao gồm 10 tuần học, 2 tuần thi, chấm thi và lên điểm, 1 tuần nghỉ chuyển tiếp, tổng cộng 13 tuần). Sinh viên có thể học 3 hoặc 4 học kỳ một năm. Một số đại học khác lại chia một năm thành 3 học kỳ, gọi là semester, mỗi học kỳ 4 tháng (bao gồm 14 tuần học, 2 tuần thi, chấm thi và lên điểm, 1 tuần nghỉ chuyển tiếp, tổng cộng 17 tuần). Sinh viên có thể học 2 hoặc 3 học kỳ một năm.

Trên nguyên tắc, người ta khuyến khích giáo sư đối thoại với sinh viên trong lúc giảng bài, nhưng việc giảng bài trên lớp tại Mỹ về cơ bản không khác với việc giảng bài tại Việt Nam. Điểm khác căn bản có thể là ở chỗ sinh viên Mỹ

không thích nói quá nhiều về lý thuyết, họ quan tâm và đòi hỏi bài giảng lý giải ý nghĩa và ứng dụng thực tế của vấn đề. Họ cũng chú trọng các kỹ năng thực hành. Họ có thể bình tĩnh khi chưa thấu đáo ý nghĩa lý thuyết của vấn đề, nhưng nếu họ không làm được bài tập thì họ sẽ kéo đến rất đông trong giờ văn phòng của giáo sư.

Hàng tuần sinh viên nhận bài tập được giao trên mạng. Bài tập có thể gồm 2 loại, một loại dành cho luyện tập và không phải nộp, một loại khác sinh viên phải nộp lại cho giáo sư vào thời điểm đã hẹn của tuần tiếp theo. Giáo sư chuyển các bài tập vào hòm thư của mình để người trợ lý tới lấy, chấm bài, lên điểm và chuyển lại vào hòm thư cho giáo sư.

Việc thường xuyên có mặt tại lớp không phải một nghĩa vụ của sinh viên. Do đó, việc điểm danh sinh viên đi học tự nó trở nên vô nghĩa.

Giáo sư có thể giao một vài vấn đề cho sinh viên tự đọc. Tuy nhiên, ít nhất là đối với môn Toán, những vấn đề này thường là không cốt yếu và không cần dùng tới trong phần còn lại của giáo trình.

III. Kết luận

Chúng tôi thấy rằng, tuy học chế tín chỉ ở Việt Nam còn hết sức non trẻ, nhưng với kinh nghiệm của những quốc gia đi tiên phong trong việc áp dụng học chế tín chỉ, chúng ta vẫn có thể học hỏi và áp dụng cho nền giáo dục của Việt Nam.

Theo kết quả điều tra ban đầu và xuất phát từ nguyện vọng của sinh viên của Khoa Ngữ Văn Trung Quốc, chúng tôi cho rằng:

- Học chế tín chỉ là cần thiết cho sinh viên Khoa ngoại ngữ, tuy nhiên, cần có sự điều chỉnh hợp lý giờ học giữa các môn chuyên ngành và các môn đại cương, tránh việc phân bố thời gian học không hợp lý, gây nên tình trạng quá tải cho sinh viên như hiện nay, họ thực sự cần có thời gian tự học, tự nghiên cứu...

- Học hỏi các quốc gia có kinh nghiệm như Mỹ trong việc vận hành nền giáo dục đại học như một ngành công nghiệp không khói, chúng ta cần phải áp dụng học chế tín chỉ một cách chuyên nghiệp hơn, ví dụ như: nội dung môn học, đề cương chi tiết mỗi môn học cần phải được tải lên mạng từ trước mỗi học kỳ để sinh viên có thể hiểu rõ hơn môn học mình muốn chọn; cần bố trí giờ học thử cho sinh viên trước khi chính thức chọn môn học từ 1 đến 2 tuần. Cũng theo đánh giá điều tra, chúng tôi thu được 81.7% số sinh viên cho rằng thật sự cần thiết bố trí thêm thời gian ngoài giờ để giảng viên giải đáp thắc mắc của sinh viên.

Trên đây là kết quả điều tra, phân tích và ý kiến đóng góp của sinh viên Khoa Ngữ Văn Trung Quốc đối với việc học theo học chế tín chỉ. Chúng tôi, nhóm giảng viên Khoa Ngữ Văn Trung Quốc hy vọng, từ những thực tế đã phản ánh được, nhà trường và Ban Chủ Nhiệm Khoa sẽ có những biện pháp quản lý, đào tạo phù hợp với tình hình giảng dạy của trường ta.

Tài liệu tham khảo

*“Đào tạo theo tín chỉ - Ghi nhận và suy ngẫm” Nguyễn Hữu Việt Hưng
[Bản tin ĐHQG Hà Nội - số 178, ra tháng 8/2007].*

**Phụ lục:*

Phiếu điều tra nghiên cứu “Việc học tín chỉ của sinh viên Khoa NVTQ

ĐÀO TẠO THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TẠI KHOA ĐỊA LÝ – NHỮNG VẤN ĐỀ ĐÃ, ĐANG VÀ SẼ LÀM

TS. Lê Minh Vĩnh

Khoa Địa lý

So với việc đào tạo theo niên chế, phương thức đào tạo theo học chế tín chỉ, nếu được tổ chức tốt, có nhiều ưu điểm vượt trội. Vì vậy, chuyển đổi phương thức đào tạo theo tín chỉ là một định hướng hợp lý và đúng đắn. Để việc chuyển đổi phương thức đào tạo sang học chế tín chỉ được tiến hành hiệu quả, đòi hỏi rất nhiều công việc phải thực hiện ở nhiều quy mô, cấp độ, mà chủ yếu là ở vấn đề tổ chức.

Về nguyên tắc, việc rà soát và tìm cách nâng cao chất lượng đào tạo là công việc thường xuyên ở trường đại học, không phải đợi đến khi tổ chức theo học chế tín chỉ mới phải làm. Tuy nhiên, khi chuyển qua phương thức đào tạo mới, sẽ có ít nhiều vấn đề nảy sinh, cần hoàn thiện cũng như có những đòi hỏi đặc biệt để đáp ứng với phương thức này. Đây chính là dịp để chúng ta nhìn lại và lưu ý hơn về quá trình, cách thức tổ chức cũng như chất lượng đào tạo, để có những việc làm, biện pháp cần thiết nhằm đáp ứng yêu cầu mới và đạt được mong muốn chung nhất - nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo. Trong khuôn khổ một khoa, Khoa Địa lý đã và đang thực hiện một số công việc cụ thể ở quy mô cấp chương trình và cấp môn học thuộc bậc Đại học.

A. Cấp chương trình

1. Xây dựng nội dung chương trình đào tạo: theo kiểu phân tích từ trên xuống và thể hiện minh bạch qua sơ đồ

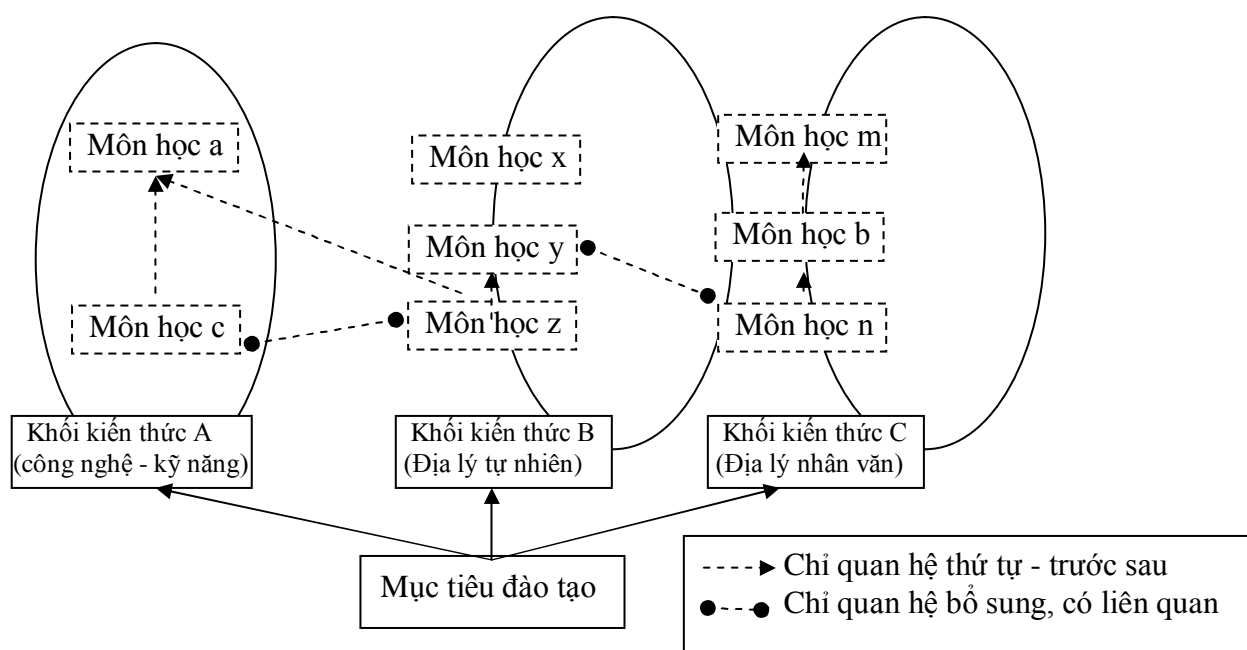
Đào tạo – dù theo phương thức nào thì cũng đòi hỏi phải có một chương trình được xây dựng tốt như một nền móng, khung sườn cho quá trình triển khai tiếp theo. Trước đây, khi đào tạo theo niên chế, những người có trách nhiệm và rất am hiểu chương trình đào tạo sẽ chịu trách nhiệm sắp xếp, bố trí môn học trong từng học kỳ và do đó, chương trình học được thực hiện “tương đối hợp lý trong một khuôn mẫu chung”, đảm bảo tính logic, chặt chẽ của chương trình. Khi chuyển qua học chế tín chỉ, chúng ta cho phép người học chủ động hơn, trong một mức độ nào đó, tham gia vào việc sắp xếp, bố trí môn học cho chính mình. Như vậy, chương trình trong học chế tín chỉ một mặt vẫn phải đảm bảo tính chặt chẽ, một mặt khác phải đảm bảo tính linh động trong tổ chức để đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học. Chương trình này cần được *công bố minh bạch* để tất cả mọi người đều có thể nắm vững và vận dụng.

Chương trình phải được lưu ý đảm bảo:

- Thể hiện được mục tiêu, yêu cầu chung một cách cụ thể, phù hợp với tiêu chí, sứ mạng chung của nhà trường
- Có tính hợp lý trong cấu trúc, thời lượng, đảm bảo cho sinh viên có thời gian tự học.
- Có tính logic trong mối quan hệ giữa các môn học và thể hiện (mối quan hệ hữu cơ trước sau và mối quan hệ bổ sung)

- Có tính mở, tạo điều kiện cho việc học chuyển đổi, liên thông

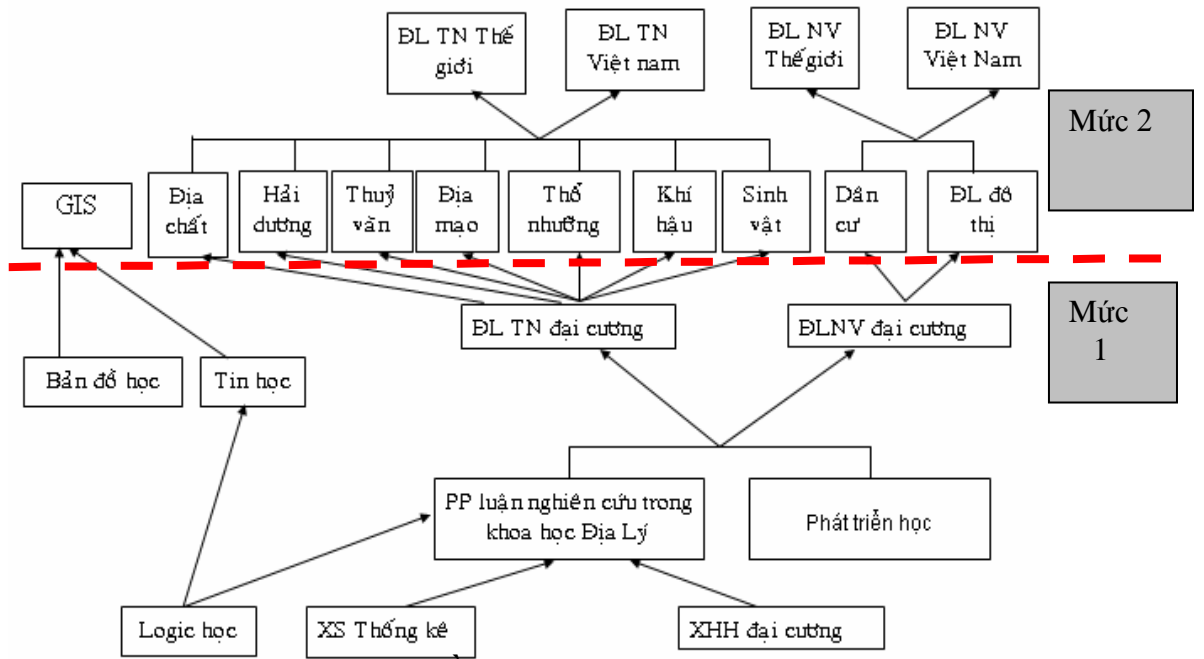
Để xây dựng chương trình đảm bảo các yêu cầu trên, khoa đã tiến hành rà soát lại chương trình theo quy trình từ trên xuống (top-down) – đi từ mục tiêu đến từng khối kiến thức và xuống đến từng môn học (tuy nhiên, khi vẽ hình, chúng tôi trình bày hướng lên để thấy rõ cấp độ được nâng lên dần)



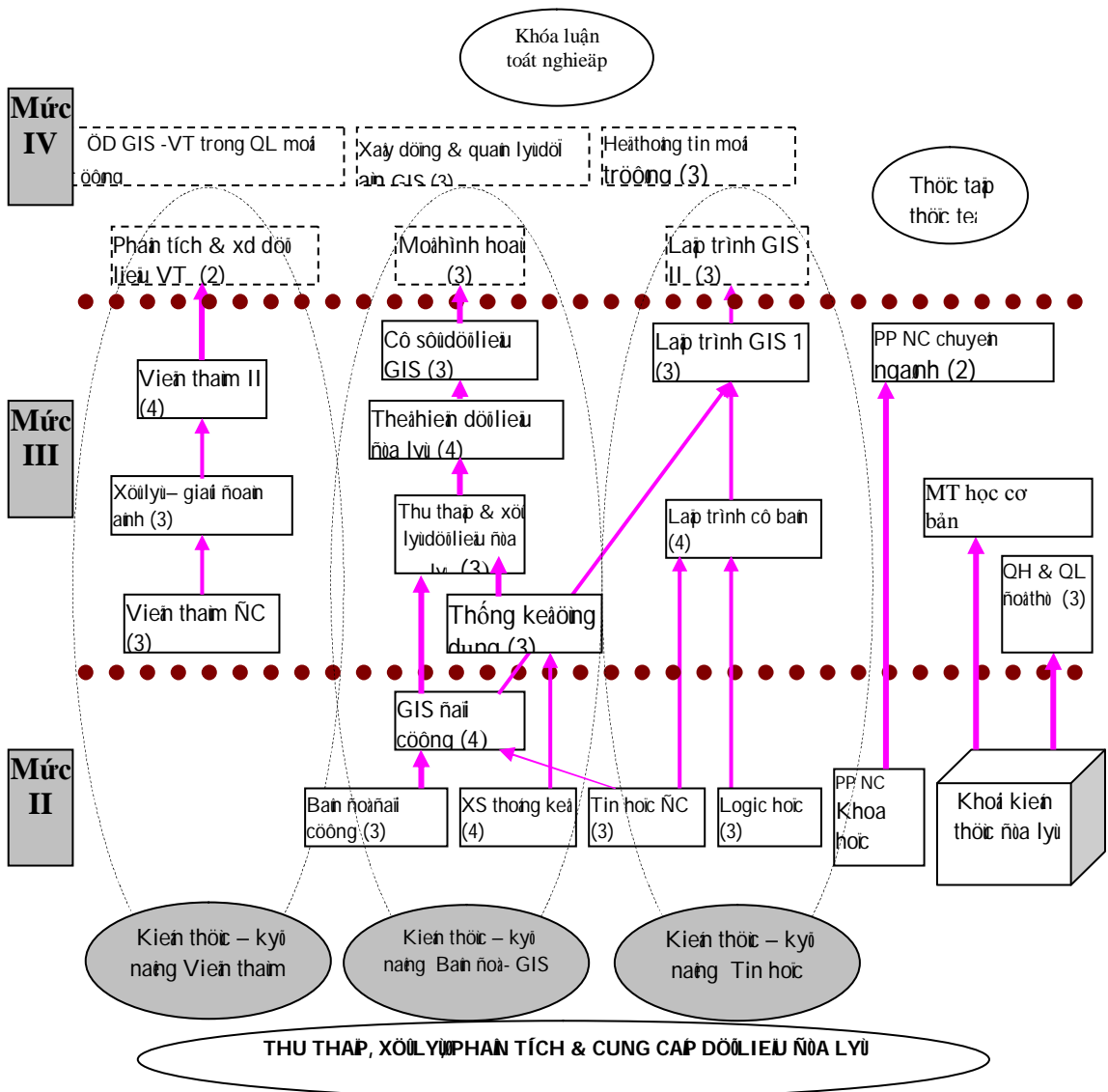
Công việc được thực hiện theo từng bước:

- Xuất phát từ mục tiêu đào tạo: xác định mục tiêu đào tạo cụ thể
- Xác định các khối kiến thức cần có để đảm bảo mục tiêu đề ra
- Xác định mức độ - nội dung cần có của từng khối kiến thức thông qua nội dung – thời lượng của từng môn học trong khối kiến thức
- Xác định tính chất của từng môn (bắt buộc, tự chọn)
- Thể hiện mối quan hệ giữa các môn học (mối quan hệ thứ tự trước sau- mối quan hệ liên quan, bổ sung)
- Rà soát tên gọi, thời lượng của các môn để đảm bảo tính chuẩn, tạo điều kiện cho người học chuyển đổi, liên thông – trước mắt là giữa các chuyên ngành trong khoa (do đặc thù của Khoa địa lý là có sự phân hóa mạnh giữa các chuyên ngành sau giai đoạn học chung các môn cơ sở)

Toàn bộ nội dung này được “sơ đồ hóa” để thể hiện các ý niệm và mối quan hệ trong chương trình nhằm giúp người xem dễ theo dõi.



Hình - Sơ đồ quan hệ các môn học bậc cơ sở



Hình - Sơ đồ quan hệ các môn học bậc chuyên ngành - chuyên ngành Bản đồ - Viễn thám và GIS

Chương trình đào tạo của Khoa được xây dựng, điều chỉnh, bổ sung qua nhiều giai đoạn, nhiều hình thức: tổ chức họp, lấy ý kiến của toàn thể giảng viên, thảo luận cấp khoa, cấp bộ môn, và sau cùng là thông qua Hội đồng Khoa học Khoa.

Chương trình và sơ đồ sau khi hoàn chỉnh sẽ được công bố, giúp:

- Sinh viên nhận thức đầy đủ, rõ ràng về “con đường” mình cần phải đi
- Giảng viên nắm được chương trình chung để xác định được vai trò, vị trí của môn học do mình phụ trách trong mối quan hệ với chương trình tổng thể, mối quan hệ với các môn học khác để đảm bảo tính liên tục, tránh trùng lặp nội dung giảng dạy.
- Làm cơ sở nhận thức khi cần điều chỉnh chương trình: việc tăng giảm thời lượng, thay đổi, thêm, bớt môn học sẽ được thực hiện mà không làm biến đổi hoặc mất cấu trúc chung cũng như tính logic của chương trình.

a. Cung cấp thông tin cho sinh viên đầy đủ và kịp thời

Một trong những điểm ưu việt của phương thức đào tạo theo tín chỉ là tạo được sự chủ động cho người học trong việc quyết định, sắp xếp thời gian, tiến trình học cho phù hợp với năng lực, khả năng tài chính và quỹ thời gian của mình, tức là có thể tự “*quy hoạch cuộc đời đi học*” của mình. Thực tế, muốn đạt được điều này, muốn “*quy hoạch*” tốt, sinh viên cần phải có đủ các thông tin cần thiết, trong đó có những thông tin “*cứng*” lẫn những thông tin “*mềm*” mà các thông báo, văn bản có thể không chuyển tải hết được.

Để cung cấp ***đầy đủ và kịp thời*** các thông tin cần thiết, khoa thường xuyên tổ chức các buổi gặp gỡ và tư vấn cho sinh viên như:

- Lần đầu tiên, khi đón sinh viên năm 1: giới thiệu cho các sinh viên:
 - o Ý nghĩa việc học theo tín chỉ
 - o Các quy định, quy chế, cách thức đăng ký (giới thiệu trang web của trường và các thông tin về đào tạo tín chỉ)
 - o Chương trình của khoa (tập trung chú ý đến 2 năm học đại cương chung), cung cấp sơ đồ môn học của phần đại cương – cơ sở. Giải thích về nội dung các nhóm môn (môn của trường, môn cơ sở của khoa...)
 - o Hướng dẫn các nguyên tắc khi lựa chọn đăng ký (tiêu chí lựa chọn, cơ sở để cân nhắc quyết định), cung cấp cho sinh viên danh sách môn học chương trình đào tạo của khoa và gợi ý sử dụng như một bảng kế hoạch cho cá nhân:

S T T	TÊN MÔN HỌC	SỐ TC	Tính chất (BB hay TC)	PHÂN BỐ HỌC KỲ						GHI CH Ữ
				I	II	Học	III	IV	Học	
KHỐI KIẾN THỨC GIÁO DỤC ĐẠI CƯƠNG (43 TC)										
1										
2										
3										
4										
KHỐI KIẾN THỨC GIÁO DỤC CHUYÊN NGHIỆP (phần cơ sở) – (50 TC)										
6										
7										
8										
9										

- Định kỳ mỗi cuối học kỳ khi chuẩn bị đăng ký tín chỉ cho học kỳ kế tiếp:
 - o Danh sách các môn học (tên– thời lượng – thời gian tổ chức – giảng viên phụ trách) dự kiến mở trong học kỳ tiếp theo (dựa trên thông báo của phòng Đào tạo)
 - o Tính chất của môn học (yêu cầu, mức độ khó, thời gian cần đầu tư...), điều kiện tiên quyết, cách lựa chọn cho phù hợp với khả năng, định hướng chuyên môn sâu

Ở đây, vai trò tư vấn của khoa là rất quan trọng và cần thiết vì ngoài những thông tin minh bạch (thời gian, giảng viên...) còn có những “*thông tin mờ*” mà sinh viên cần tham khảo như: môn học này đòi hỏi phải đầu tư nhiều hay ít thời gian, tính chất môn học (thiên về lý luận hay bài tập, đòi hỏi tư duy gì...), mối quan hệ, ảnh hưởng của môn học đối với các môn học khác hay sự cần thiết đối với chuyên ngành sau này, nếu sinh viên có định hướng đi chuyên sâu về lĩnh vực A thì nên chọn môn nào trong các môn tự chọn v.v..... Vì vậy, ở khoa địa lý, việc tư vấn này được tổ chức thành buổi chính thức chung và thêm các buổi tư vấn cá nhân trong các buổi trực của cố vấn học tập, giáo vụ khoa...

- Do đặc thù của khoa Địa lý là có sự phân hóa mạnh khi đi vào giai đoạn

chuyên ngành (chia thành 5 bộ môn), vào cuối học kỳ 4 khi đa số bắt đầu bước qua giai đoạn chuyên ngành, khoa tổ chức buổi gặp giữa sinh viên và các thầy cô thuộc các bộ môn để giới thiệu:

- Mục tiêu đào tạo, cơ hội nghề nghiệp, đặc điểm yêu cầu, tính chất, của từng chuyên ngành
- Chương trình đào tạo (sơ đồ) của các chuyên ngành

* **Dự kiến – đề nghị:** để sinh viên có đủ thông tin cần thiết khi cân nhắc lựa chọn môn học, vạch kế hoạch học tập một cách dài hạn trong suốt thời gian học tập ở bậc Đại học, cần có được lịch cố định mở môn học (tức là nêu rõ môn A, B sẽ được tổ chức định kỳ vào tháng nào hàng năm) để sinh viên biết chắc được nếu không chọn học lúc này thì khi nào có thể chọn lại. Hiện nay, trong thời gian đầu khi chưa đi vào ổn định, ta chưa thực hiện được điều này nhưng về lâu dài là rất cần thiết.

B. Cấp môn học

Ở cấp môn học, việc thay đổi phương thức đào tạo không có nhiều ảnh hưởng. Có hai vấn đề có thể nêu ra:

1. Xây dựng đề cương môn học: chi tiết và thống nhất

Trên cơ sở chương trình đã xây dựng, đề cương chi tiết của từng môn học phải được viết một cách chi tiết, rõ ràng. Đề cương môn học là nền tảng cơ sở quan trọng để quản lý nội dung môn học nên dù đào tạo theo phương thức nào thì đây cũng là tài liệu quan trọng, cần quan tâm.

Trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, để đảm bảo đúng ý nghĩa, tính chất linh động trong đào tạo, một môn học có thể do nhiều giảng viên đảm nhận. Khi này, vấn đề đặt ra là **tính thống nhất** trong nội dung và cách đánh giá để đảm bảo công bằng và chất lượng “đầu ra” của môn học. Đề cương môn học, vì vậy, càng đóng vai trò quan trọng, như một “công cụ” quản lý có tính “pháp lý”.

Đề cương môn học, sau khi được xem xét, thống nhất và thông qua trong tập thể giáo viên chuyên môn sẽ là một văn bản chính thức cần được tuân thủ, trong đó, ghi rõ:

- Mục tiêu (điều mà sinh viên sẽ phải đạt được)
- Điều kiện tiên quyết (các môn học, kiến thức, kỹ năng phải được trang bị trước để học tốt học phần này)
- Nội dung – phân bố môn học
- Cách đánh giá (số lần, hình thức, thành phần điểm)
- Tài liệu tham khảo

Các nội dung này sẽ được thông báo cụ thể cho sinh viên vào đầu mỗi môn học như một “hợp đồng” giữa hai bên.

Cho đến nay, đề cương môn học của tất cả các môn nằm trong chương trình giảng dạy của khoa đều đã hoàn thành. Tuy nhiên, để hoàn thiện, khoa hiện đang tiến hành điều chỉnh một số chi tiết trong đề cương:

- **Mục tiêu:** cần được xem xét như một chuẩn đầu ra của môn học. Khoa đang đề nghị từng giảng viên phụ trách môn xem lại đề cương để điều chỉnh mục tiêu môn học:

- Từ việc mô tả “*môn học sẽ cung cấp cho sinh viên...*” (lấy môn học – giảng viên làm trung tâm) sẽ cố gắng chuyển qua cách diễn đạt “*sau khi học môn này, sinh viên sẽ có thể...*” (lấy sinh viên làm trung tâm).
- Lưu ý dùng các động từ có thể cụ thể, “đo được” và gắn cách đo này trong phương thức đánh giá

- **Tài liệu tham khảo** hiện chỉ đang liệt kê ở một mục chung. Khoa đang cố gắng tiến tới hoàn thiện đề cương theo hướng ghi rõ tài liệu tham khảo cho từng chương mục đảm bảo tính chủ động của sinh viên

1. Tổ chức giảng dạy linh động

Thực chất, việc tổ chức giảng dạy trong học chế tín chỉ không có gì khác với giảng dạy khi học theo niên chế, ngoại trừ khả năng được chia lớp nhỏ với quy mô vừa phải, thích hợp. Việc cho phép phân chia lớp, một mặt là cơ hội để chúng ta có thể áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực; một mặt khác, đây cũng chính là thách thức cho mỗi giáo viên, khi tính “cạnh tranh”, ở một mức độ nào đó, được đặt ra. Vì vậy, đây chính là dịp để chúng ta đẩy mạnh hơn nữa việc “đổi mới” để nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo.

Chúng tôi hiểu rằng không thể có công thức chung cho tất cả các môn vì đặc thù của từng môn học là rất khác biệt. Khoa chỉ luôn khuyến khích các giảng viên chú ý đến tiêu chí “lấy người học làm trung tâm” với một số nội dung sau:

- **Chọn giảng viên phụ trách môn học: mở và chặt chẽ:** Khoa xây dựng quy trình “đăng ký giảng dạy”, trong đó, một mặt khuyến khích các giảng viên đăng ký chọn môn giảng dạy phù hợp, một mặt, đảm bảo có sự kiểm tra, giúp đỡ của giảng viên có kinh nghiệm. Mỗi giảng viên khi đăng ký chọn môn giảng dạy sẽ thực hiện theo quy trình: nghiên cứu đề cương → bảo vệ đề cương → soạn giáo án – tài liệu học tập → bảo vệ - giảng thử để đảm bảo chất lượng, nội dung giảng. Tiến hành công tác dự giờ, không chỉ dự giờ giảng viên trẻ để góp ý mà còn tổ chức dự giờ giảng viên có kinh nghiệm để chia sẻ.

- **Sáng tạo nhưng bám sát đề cương:** ngay từ buổi đầu của môn học, giảng viên cần thông báo cho sinh viên rõ về nội dung giảng dạy, tài liệu tham khảo, phương thức đánh giá... (theo như đề cương môn học) và tuân thủ các quy định này.

- **Vận dụng các công cụ, phương tiện hỗ trợ giảng dạy một cách hiệu quả:** Hiện nay, có nhiều phương tiện hỗ trợ giảng dạy (đèn chiếu, máy chiếu, mô hình trực quan...), điều quan trọng là cần phối hợp hiệu quả các phương tiện này. Do đặc thù các môn học của khoa địa lý phải có hình ảnh, bản đồ minh họa nên việc dùng máy chiếu sẽ giúp cho bài giảng trực quan, sinh động hơn, nhất là khi tận dụng các hình ảnh động, âm thanh... nên 90% giảng viên khoa địa lý hiện đang xây dựng bài giảng trên power point. Tuy nhiên, khoa xác định rằng dùng PowerPoint nhưng không lạm dụng, giảng viên phải sử dụng nhiều hình thức,

công cụ khác nhau để tránh nhàm chán, tránh chuyển từ “đọc nghe – chép” sang “nhìn – chép”.

- **Linh động trong tổ chức lớp học:** tùy theo đặc điểm môn học và quy mô số lượng sinh viên trong lớp, giảng viên sẽ tổ chức giảng dạy với nhiều hình thức khác nhau:

- Môn học có tính chất kỹ thuật: cho làm bài tập, thực hành
 - Môn học có tính xã hội, có nhiều giải pháp: cho thảo luận nhóm
- Chú ý việc cho sinh viên làm seminar, trình bày trước lớp để tăng cường khả năng diễn đạt, làm việc theo nhóm
- Nếu môn học không đòi hỏi thứ tự chặt chẽ giữa các chương, có thể đảo thứ tự các chương khi giảng dạy các lớp khác nhau nhằm tránh nhàm chán cho bản thân giảng viên và tạo cơ hội cho các sinh viên đi tham dự các lớp khác nhau

- **Cố gắng đảm bảo tài liệu học tập, tham khảo:** khuyến khích có giáo trình đối với các môn có số sinh viên đông mà chưa có tài liệu chính quy chuẩn và khuyến khích có tài liệu tham khảo cho các môn học đã có tài liệu chuẩn hoặc chưa có giáo trình chuẩn nhưng có số sinh viên không cao (chuyên ngành hẹp). Lưu ý việc giới thiệu cho sinh viên các tài liệu khác nhau, nhưng lưu ý sinh viên về việc đánh giá – xác định độ tin cậy của các tài liệu trên mạng.

- **Quan niệm đúng về phương thức đánh giá:** Khoa đã tổ chức một buổi trao đổi về vấn đề đánh giá kết quả học tập và đã xác định rằng việc *đánh giá là công cụ* để đo lường mức độ đạt được mục tiêu thay vì xem *đánh giá như là mục tiêu*. Việc đánh giá sinh viên bằng nhiều hình thức, nhiều lần được khuyến khích thực hiện, phụ thuộc vào tình hình cụ thể của từng môn học. Chú trọng đánh giá giữa kỳ để sinh viên lẫn giảng viên có cơ hội điều chỉnh cách giảng, cách học để đạt mục tiêu môn học.

Kết luận:

Trong giai đoạn chuyển đổi, chắc chắn có rất nhiều việc phải làm và điều chỉnh. Hội thảo là dịp để chúng ta nhìn lại, chia sẻ và góp ý để có thể làm rõ hơn những gì cần làm nhằm hoàn thành nhiệm vụ đào tạo một cách hiệu quả nhất

ÁP DỤNG MỘT SỐ HÌNH THỨC NGHỆ THUẬT VÀO VIỆC GIẢNG DẠY TIẾNG ANH THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ

Lương Thiên Phúc

Khoa Ngữ văn Anh

Việc áp dụng các hình thức hoạt động ngoài giáo trình (trò chơi, âm nhạc, phim ảnh, dã ngoại, v.v.) vào việc giảng dạy ngoại ngữ nói chung và giảng dạy tiếng Anh nói riêng không phải là một điều mới mẻ. Có lẽ bất kỳ giáo viên ngoại ngữ nào cũng có thể nhận thấy được tầm quan trọng của những hoạt động này trong việc dạy ngoại ngữ vì ngôn ngữ vốn dĩ gắn liền với các hoạt động giao tiếp trong đời sống hằng ngày của con người. Trong học chế tín chỉ mới được áp dụng 2 năm trở lại đây ở Trường ĐH KHXH&NV, việc áp dụng các hoạt động này có phần thuận lợi hơn vì những lý do sau đây:

- Các hoạt động này đòi hỏi sinh viên phải sử dụng kết hợp nhiều kỹ năng cùng lúc. Từ khi học chế chỉ được áp dụng, chương trình đào tạo của khoa Ngữ văn Anh đã đi theo hướng giảng dạy kết hợp các kỹ năng lại với nhau theo hai nhánh (Nghe – Nói và Đọc – Viết – Văn phạm). Sinh viên sẽ được đánh giá dựa trên khả năng sử dụng kết hợp các kỹ năng này thay vì từng kỹ năng riêng lẻ như trước đây.

- Giáo viên có thể chủ động hơn trong việc chọn lựa giáo trình giảng dạy cũng như việc phân bố thời lượng cho các hoạt động khác nhau trên lớp.

- Sinh viên là người chọn môn học, lớp học thích hợp với mình vì vậy sẽ có tinh thần trách nhiệm cao hơn đối với việc học và do đó sẽ tích cực hơn trong việc tham gia vào các hoạt động học tập trên lớp.

Trong phạm vi bài viết này, người viết muốn giới thiệu đến các độc giả có quan tâm một số hình thức nghệ thuật có thể áp dụng trong việc giảng dạy tiếng Anh nói riêng và các ngoại ngữ khác nói chung. Một ưu điểm của việc này là khi tiếp cận với các hình thức văn hoá – nghệ thuật, sinh viên sẽ có điều kiện tìm hiểu ngôn ngữ trong môi trường thực tế và dùng kỹ năng ngôn ngữ của mình để nhận xét, phê bình và sáng tác. Như vậy, sinh viên không những có thể rèn luyện kỹ năng mà còn phát triển khả năng phân tích, lý giải và sáng tạo.

* Văn thơ:

Phần lớn sinh viên đều có tâm lý e ngại khi nhắc đến văn thơ vì đọc và cảm nhận văn thơ bằng tiếng Việt đã khó, nói gì đến tiếng Anh. Tuy nhiên, có một số thể loại thơ rất đơn giản, sinh viên có thể hiểu và sáng tác tương đối dễ dàng, ví dụ acrostic poem. Acrostic poem là loại thơ mà chữ cái bắt đầu mỗi câu là những chữ cái trong một từ có nghĩa. Giáo viên có thể cho sinh viên sáng một bài acrostic poem nói lên tính cách của mình bằng cách dùng những chữ cái trong tên mình.

Ví dụ: Sinh viên có tên là Phương có thể làm bài thơ như thế này:

Pretty (xinh xắn)

Humorous (vui tính)

Unique (độc nhất vô nhị)

Organized (ngăn nắp)

Naughty (tinh nghịch)

Gregarious (hoà đồng)

Một số thể loại thơ khác không quá khó để sinh viên có thể hiểu và sáng tác là haiku, cinquante, diamante.

Một hoạt động khác có thể áp dụng ngay sau việc sáng tác thơ là gallery walk. Để tiến hành hoạt động này, giáo viên sẽ phát cho sinh viên các tờ stick note để viết bài thơ của mình lên và sau đó sẽ dán chúng lên các bức tường trong phòng học. Mọi người sẽ có cơ hội đi vòng quanh phòng, đọc và bình phẩm thơ của người khác giống như đi tham quan một cuộc triển lãm.

*** Âm nhạc:**

Học ngoại ngữ qua các bài hát là một hoạt động thường được áp dụng trong các lớp học ngoại ngữ. Tuy nhiên thông thường giáo viên chỉ cho sinh viên nghe một bài hát và điền các từ còn thiếu vào lời bài hát. Ngoài hình thức này, giáo viên còn có thể áp dụng những hình thức khác ví dụ như cho sinh viên nghe một bài hát để dẫn nhập vào một bài đọc có nội dung liên quan, hay nghe bài hát và thảo luận về nội dung của nó, hay nghe bài hát và liệt kê tất cả những danh từ/động từ/địa danh trong bài, v.v.

*** Hội họa - Nhiếp ảnh:**

Đây là hai hình thức nghệ thuật còn ít được áp dụng vào việc giảng dạy ngoại ngữ mặc dù chúng có thể giúp sinh viên phát huy trí tưởng tượng và sáng tạo cao. Sinh viên có thể so sánh cùng một vật/phong cảnh nhưng được miêu tả bằng hai hình thức khác nhau là hội họa và nhiếp ảnh, nhận xét những ưu/khuyết điểm của từng thể loại và viết đoạn văn để so sánh. Giáo viên cũng có thể yêu cầu sinh viên sáng tác tranh/biểu tượng/logo dựa trên nội dung của bài học, hay chụp lại ảnh của những sự vật/sự việc mà mình cho là thú vị, mang đến lớp và thảo luận.

*** Điện ảnh:**

Ngành nghệ thuật thứ bảy cũng là một trong những trợ thủ đắc lực của giáo viên ngoại ngữ. Lý tưởng nhất là cho sinh viên xem một bộ phim có nội dung liên quan đến chủ đề của bài học trong lớp, ví dụ như một bộ phim được chuyển thể từ một truyện ngắn/tiểu thuyết. Để sinh viên vừa xem phim vừa học, giáo viên có thể soạn sẵn hay yêu cầu sinh viên soạn (như một bài tập) một bảng câu hỏi về những vấn đề ngôn ngữ, văn hoá hay nghệ thuật trong phim mà giáo viên cho là sinh viên cần chú ý và trong lúc xem phim, sinh viên phải ghi chú để có thể trả lời những câu hỏi đó trong buổi học tiếp theo. Một hình thức nữa là giáo viên có thể cho sinh viên dự đoán kết cục của bộ phim rồi so sánh với kết cục thực tế trong phim và lý giải ý đồ của đạo diễn.

*** Kịch:**

Đây là một hoạt động khá thú vị và cũng giúp sinh viên phát huy tính sáng tạo cao. Hình thức cổ điển nhất là sinh viên học một bài đọc rồi diễn lại hay diễn

theo một tình huống được giáo viên/giáo trình cho sẵn. Ngoài ra, giáo viên có thể phát huy tính sáng tạo của sinh viên bằng cách yêu cầu sinh viên thay đổi kết cục của vở kịch, hay chuyển một vở kịch cổ điển vào bối cảnh hiện đại, hay kết hợp các hình thức nghệ thuật khác trong lúc diễn kịch ví dụ như âm nhạc (giống một vở nhạc kịch, sinh viên thay vì nói thì sẽ hát các lời thoại trong vở kịch, có thể dựa vào những bài hát đã học và thay đổi lời hay sinh viên tự sáng tác) hay kết hợp diễn kịch với nghệ thuật sắp đặt hay việc sử dụng ngôn ngữ hình thể, khiêu vũ, v.v.

Tóm lại, những hình thức nghệ thuật rất bổ ích trong việc dạy ngoại ngữ vì chúng không những giúp sinh viên rèn luyện những kỹ năng ngôn ngữ của mình mà còn phát huy tính sáng tạo và trí tưởng tượng. Nếu giáo viên biết áp dụng những hình thức này một cách thích hợp vào việc giảng dạy của mình, chắc chắn bài học sẽ sinh động và hiệu quả hơn rất nhiều. Tuy nhiên, để làm được điều này, giáo viên phải thường xuyên trau dồi, cập nhật kiến thức, không chỉ về mặt chuyên môn mà còn về các mặt văn hoá, xã hội và nghệ thuật. Thiết nghĩ, không chỉ sinh viên mà cả giáo viên cũng “học” được rất nhiều qua các hoạt động này.

MỘT SỐ Suy NGHĨ KHI GIẢNG DẠY THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ TỪ KINH NGHIỆM GIẢNG DẠY HỌC PHẦN XÃ HỘI HỌC ĐẠI CƯƠNG

ThS. Vũ Toàn

Khoa Xã hội học

1. Nhận thức chung về học chế tín chỉ trong đào tạo bậc đại học

Mục tiêu của học chế tín chỉ

Áp dụng học chế tín chỉ là một trong những nội dung đổi mới nhằm chuẩn hóa theo yêu cầu đào tạo, đáp ứng việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và hội nhập giáo dục quốc tế (credit transfer system). Đặc điểm của học chế tín chỉ hướng đến lấy chất lượng đào tạo của người học xuyên suốt quá trình đào tạo. Nội dung chương trình và thời gian đào tạo được chuẩn hóa một cách mềm dẻo đến từng chi tiết của các học phần, giúp người học có thể dễ dàng sắp xếp thời gian, tiếp cận kiến thức trong chương trình đào tạo một cách phù hợp nhất. Người học có thể rút ngắn hoặc kéo dài thêm thời gian tốt nghiệp mà không ảnh hưởng đến kết quả tốt nghiệp.

Sản phẩm từ học chế tín chỉ mà sinh viên được hưởng: hiểu rằng hệ thống đào tạo tín chỉ không bắt buộc người học chỉ học những gì có được từ người giảng viên và thời gian trên lớp. Tri thức sinh viên tích lũy được phải đến từ nhiều kênh tiếp cận khác nhau, điều đó cũng có nghĩa vai trò của giảng viên là dẫn dắt, định hướng tạo môi trường cho “giáo dục chủ động trong sinh viên” có điều kiện phát triển thông qua kỹ năng khai thác và ứng dụng công nghệ (high technology).

Theo quan điểm của James Quann (Washington University), đánh giá “tín chỉ” tích lũy của người học là một cách thức đánh giá tổng hợp phản ánh của một chuỗi các hoạt động liên quan bao gồm thời gian lên lớp (*contact hour*), thời gian thực tập – thực hành (*tutor hour*) và thời gian dành cho tự đọc sách, nghiên cứu, giải quyết vấn đề (*self-study hour*).

Áp dụng học chế tín chỉ vào đại học ở TP.Hồ Chí Minh và cơ sở đánh giá

Ở TP. Hồ Chí Minh từ năm 1993, học chế tín chỉ đã được thực hiện ở các Trường ĐHBK, sau đó là ĐHKHTN, ĐHSPKT, ĐHKHXH&NV.

Như vậy học chế tín chỉ trong giáo dục đại học ở TP. Hồ Chí Minh là điều không mới nhưng vận dụng, hoàn thiện cơ sở hành lang pháp lý cũng như hiểu và làm đúng tinh thần của học chế tín chỉ trong thực tế còn nhiều hạn chế.

Theo tôi đánh giá chất lượng đào tạo theo học chế tín chỉ cần được chú trọng xây dựng trên 2 cơ sở:

- Thứ nhất, đánh giá chất lượng bên trong là đánh giá về khả năng, nội lực (điều kiện cơ sở vật chất, đội ngũ nhà giáo, cơ chế hoạt động và phúc lợi xã hội kèm theo), hoạt động phục vụ đào tạo và kết quả học tập của sinh viên.

- Thứ hai, đánh giá chất lượng bên ngoài được xây dựng cơ bản trên kết quả chất lượng đào tạo bên trong mà kết quả là mức độ nhân lực qua đào tạo đáp ứng nhu cầu thực tiễn xã hội như thế nào.

2. Mục tiêu giảng dạy Xã hội học đại cương theo học chế tín chỉ

Bên cạnh mục tiêu chung của hệ thống giáo dục đào tạo Việt Nam hướng đến đào tạo nguồn nhân lực có tri thức và phẩm chất, tư cách đạo đức. Giảng dạy và học tập Xã hội học đại cương, giảng viên và sinh viên cần tập trung làm sáng tỏ những kiến thức liên quan trực tiếp đến đến lĩnh vực xã hội học. Cụ thể khi kết thúc học phần những vấn đề sau cần được giải quyết:

- Xã hội học là gì?
- Xã hội học có cách tiếp cận và hướng giải quyết đối tượng quan tâm của mình khác với các lĩnh vực khoa học khác ở chỗ nào?
- Tại sao trong xã hội hiện đại con người lại quan tâm, vận dụng nhiều hướng tiếp cận xã hội học trong kế hoạch phát triển?

Từ những mục tiêu đã xác định trên, nghiên cứu xã hội học góp phần xác lập vai trò, mối quan hệ giữa các thành phần hoạt động trong đời sống xã hội hàng ngày và sự vận dụng tri thức xã hội học nhằm nâng cao sự gắn kết, tính tổ chức và hiệu quả hoạt động của các thành phần xã hội trong đời sống.

3. Yêu cầu đối với sinh viên

Xét về loại hình và đặc điểm, Xã hội học đại cương là học phần nằm trong hệ thống các môn học cơ bản. Do tính đặc thù của môn học nên trước khi giảng xã hội học đại cương sinh viên cần nắm chắc những điểm sau đây:

Thứ nhất, sinh viên cần nắm chắc bối cảnh xã hội công nghiệp phương Tây hồi cuối thế kỷ XVIII đầu thế kỷ XIX. Sự ra đời của Xã hội học nhằm giải quyết những vấn đề bức bách đặt ra trong xã hội công nghiệp đô thị, trong đó cải thiện “các mối quan hệ xã hội phức tạp” được xác định như một nhu cầu cấp bách. Ngoài ra sinh viên cần ôn lại, lấy kiến thức từ trong các học phần như lịch sử văn minh thế giới, cơ sở văn hóa, triết học... làm cơ sở để tiếp cận về những vấn đề xã hội học quan tâm.

Thứ hai, trong toàn khóa học sinh viên phải đọc các tài liệu tham khảo cơ bản (do các giảng viên cung cấp). Các câu hỏi gợi và tài liệu phục vụ giảng dạy từng chuyên đề trong xã hội học đại cương, được người giảng viên cung cấp chi tiết đến từng sinh viên. Về phương pháp đọc và xử lý tài liệu, sinh viên không nên đọc sách như đọc một cuốn tiểu thuyết. Kiến thức từ các học phần khác được tiếp cận trước đó cần được sinh viên liên kết sâu chuỗi lại với nhau một cách logic. Các sách tham khảo về xã hội học nói chung hiện nay xuất hiện trên thị trường khá nhiều, mỗi tác giả trình bày thường nhấn mạnh vào một số khía cạnh nhất định. Do vậy đối tượng sinh viên năm thứ nhất khi tiếp cận với nhiều nguồn tài liệu khác nhau cần vận dụng tư duy nghiên cứu phân tích, tổng hợp so sánh. Cũng cần phải nói thêm rằng với cách đặt câu hỏi phù hợp của giảng viên sẽ định hướng sinh viên tăng cường năng lực tự nghiên cứu và phát triển tư duy sáng tạo, linh hoạt trong hoạt động thực tế.

Thứ ba, Với khối lượng kiến thức bao quát tổng hợp của xã hội học, nhưng thời lượng phân bổ dành cho chương trình giảng dạy xã hội học đại cương cho sinh viên kể từ năm học 2008 – 2009 rút ngắn xuống còn 2 đơn vị học trình. Đòi hỏi giảng viên và sinh viên nhất thiết phải có những thay đổi trong việc tiếp cận giảng dạy và học tập theo hướng chủ động, tích cực. Hiện nay việc thay đổi thói quen từ « *giảng viên cung cấp thông tin trên lớp sang môi trường tự nghiên cứu* » trong sinh viên là việc làm khó nhưng cần thiết phải được sinh viên xác định ngay từ những học phần đầu tiên ở đại học.

4. Phương pháp giảng dạy - học tập trong học chế tín chỉ

Với mục tiêu và lượng thời gian trên, chúng tôi xin đề xuất phương pháp giảng dạy từ phía giảng viên tập trung vào những nội dung chính sau:

4.1. Giảng viên và đề cương nội dung bài giảng

Ngoài việc trình nội dung cơ bản theo yêu cầu của chương trình chuẩn được thống nhất, giảng viên còn là người dẫn dắt, truyền đạt và hướng dẫn sinh viên biết cách tìm kiếm và xử lý kiến thức thông tin ngoài lớp học có liên quan. Trong buổi học đầu tiên giúp sinh viên làm quen với học phần xã hội học, người giảng viên cung cấp đầy đủ các thông tin liên quan đến đề cương nội dung, kế hoạch lên lớp và đánh giá kết quả học phần (syllabus). Cụ thể là số giờ lý thuyết, thực hành bài tập, ngoại khóa, khi cần giúp đỡ có thể biết tìm đến nơi hỗ trợ thông tin hoặc trợ lý giảng dạy (teaching assistant) theo tinh thần chủ động của Emile Durkheim « *nghiên cứu xã hội học phải chủ động* ». Nhiệm vụ của giảng viên là cung cấp cho người học cái nhìn đa diện về những vấn đề cụ thể mà xã hội học quan tâm như vấn đề văn hóa, xã hội hóa, nhóm xã hội, thiết chế, phân tầng, bất bình đẳng xã hội...

4.2. Các quy định cứng khi tham gia học phần (course policies)

Trong thực tế một số sinh viên có tư tưởng cho rằng khi chuyển sang học chế tín chỉ là đề cao vấn đề *tự học* nên đã tự bỏ không tham gia đầy đủ thời gian trên lớp. Đây là một cách hiểu chưa phù hợp với tinh thần của học chế tín chỉ. Việc đánh giá kết quả học phần trong học chế tín chỉ mang tính toàn diện trong đó có cả việc tham gia trên lớp, thái độ học tập và việc tuân thủ theo các quy định đánh giá kết quả học phần cần được thống nhất, công khai minh bạch ngay từ buổi lên lớp đầu tiên.

4.3. Phương pháp truyền giảng và vai trò của người giảng viên

Giảng viên chỉ là người định hướng xác lập nội dung cơ bản mà sinh viên cần nắm được trong giáo trình và tài liệu tham khảo. Việc hỗ trợ thêm kỹ năng và bằng cách đặt câu hỏi gợi mở tạo hứng thú cho sinh viên chủ động trong nghiên cứu xã hội học đại cương là một hình thức giúp người học chủ động tích lũy kiến thức.

Giảng viên là người giải thích những vấn đề mà sinh viên đặt ra hoặc gặp khó khăn trong quá trình nghiên cứu giáo trình và tài liệu tham khảo.

Hai vấn đề tác giả bài viết đặt ra ở đây:

- Một là trong những nội dung quan trọng được đề cập trong học chế tín chỉ đó là việc kiểm tra đánh giá thời gian lên lớp, thời gian tự nghiên cứu như thế nào?
- Hai là việc vận dụng phương pháp làm việc nhóm (thảo luận) trong học chế tín chỉ đối với một lớp có số lượng sinh viên đông như hiện nay, chúng ta cần làm gì ?

Qua thực tế kinh nghiệm giảng dạy học phần xã hội học đại cương cho thấy, việc kiểm soát thời gian trên lớp có thể được giải quyết linh hoạt bằng hình thức sinh viên trả lời câu hỏi viết do giảng viên đặt ra trong vòng 10 – 15 phút. Việc làm này được thực hiện 3 lần trong 2 tín chỉ (tương đương 30 tiết). Nếu vắng 2 trong số 3 lần và kết quả trung bình dưới 5 là không đủ điều kiện đánh giá kết thúc học phần. Như vậy vấn đề ở đây là giảng viên ra câu hỏi với nội dung như thế nào cần được bàn luận thống nhất. Thời gian tự nghiên cứu của sinh viên dưới sự định hướng của giảng viên được đánh giá thông qua chất lượng thảo luận và kết quả làm việc nhóm. Điểm hạn chế lớn nhất hiện nay theo tôi là do số lượng sinh viên tham gia trong một lớp học áp dụng học chế tín chỉ còn quá đông, thời lượng cho môn học lại bị rút ngắn, kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên còn hạn chế, một số giảng viên trẻ tham gia giảng dạy còn chưa được nâng cấp chuẩn hóa. Một lớp học quá đông như hiện nay tỏ ra không còn phù hợp khi chúng ta áp dụng đào tạo theo học chế tín chỉ.

4.4. Một số những khó khăn khác khi chuyển đổi từ học vụ niên chế sang học chế tín chỉ.

Hiện nay khi giảng dạy học phần xã hội học đại cương cho sinh viên không chuyên ngành xã hội học có một số vấn đề tồn tại như sau:

Thứ nhất, do nhận thức chưa đầy đủ và tinh thần chủ động của sinh viên còn thấp trong việc tiếp cận tri thức xã hội học – một lĩnh vực không chuyên ngành, tồn tại hiện tượng sinh viên tiếp cận mang tính đối phó, cho qua để đủ điều kiện. Nguyên nhân thì có nhiều nhưng trong bài viết này tác giả chỉ nhấn mạnh đến yếu tố tâm lý của nhiều sinh viên khi họ còn cho rằng xã hội học đại cương là một học phần bắt buộc trong chương trình đào tạo đại cương. Học những môn tương tự như vậy chỉ cần hiểu ở cấp độ *đại khái* là đủ, đâu cần phải nghiên cứu chuyên sâu làm gì « *mình ra có sống bằng xã hội học đâu !* » .

Thứ hai, vấn đề thống nhất về giáo trình và tài liệu tham khảo. Trên thực tế hiện nay tài liệu tham khảo về những môn chung trong đó có xã hội học hiện diện ở các nhà sách đôi khi nhiều quá mức sự cần thiết, trong khi những tài liệu « gốc cơ sở của xã hội học » lại rất ít tái bản và bổ sung. Điều này một phần làm cho tri thức thông tin xã hội học cũng kém tập trung.

Như vậy trong lộ trình đến năm 2010 khi chúng ta chuyển hoàn toàn sang đào tạo học chế tín chỉ thì công tác chuẩn hóa giáo trình và tài liệu tham khảo cũng cần có sự chuẩn bị và đầu tư trọng điểm hợp lý hơn.

Thứ ba, vấn đề soạn đề cương học phần. Đề cương học phần có thể được thiết kế theo từng bài, chương, mục theo yêu cầu nội dung giảng dạy đã được thống nhất. Ngoài việc xây dựng mục tiêu bài giảng, giảng viên cũng cần lưu ý

tương ứng với từng phần là những câu hỏi yêu cầu và gợi ý cho từng nội dung cụ thể kèm theo đó là nội dung tài liệu tham khảo chi tiết.

Như vậy khó khăn lớn nhất của một trường khi chuyển đổi từ học vụ niên chế sang học chế tín chỉ đòi hỏi tất cả các bên liên quan trong hệ thống tổ chức phục vụ hoạt động đào tạo của một trường phải thay đổi thói quen trong làm việc. Quan hệ giữa người giảng và người học phải thay đổi cách giảng dạy – học tập từ giảng dạy - học tập thụ động sang giảng dạy - học tập tích cực, chủ động. Qua đó kế thừa, chuyển hóa các kiến thức liên quan, làm gia tăng tính thống nhất của nội học phân xã hội học đại cương trong hệ thống các học phần thuộc chương trình đào tạo đại cương và chuyên ngành.

Với những kinh nghiệm của bản thân và những băn khoăn suy nghĩ đã trình bày ở trên, tôi xin cảm ơn hội thảo và mong muốn nhận được nhiều ý kiến chia sẻ của quý vị để chúng ta cùng góp phần đưa « *đổi mới phương pháp đào tạo theo học chế tín chỉ* », đáp ứng nhu cầu thực tiễn xã hội hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo. 1994. *Về hệ thống tín chỉ học tập* (tài liệu sử dụng nội bộ). Hà Nội.
2. Lan Hương.
<http://www.vnn.vn/giaoduc/chuyengiangduong/2006/08/607005/>. *Chuyển sang học chế tín chỉ: Đổi mới theo "3C"*.
3. <http://www.hoasen.edu.vn/masterpage.aspx?ctr=coi&pid=98&cid=100>. *Học chế tín chỉ*.
4. Lâm Quang Thiệp. 4/2006. *Về việc áp dụng học chế tín chỉ trên thế giới và ở Việt Nam*. Tham luận Toạ đàm khoa học về đào tạo theo tín chỉ ở Đại học Quốc gia Hà Nội.
5. Trường đại học Đà Lạt. 2006. *Kỷ yếu hội thảo VUN*.
6. <http://www.tuoiitre.com.vn/Tianyon/Index.aspx?ArticleID=104100&ChannelID=13>. *Học chế tín chỉ - Tạo sự chủ động cho sinh viên*.

MỘT VÀI SUY NGHĨ VỀ VIỆC ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY HIỆN ĐẠI KHI GIẢNG MÔN XÃ HỘI HỌC ĐẠI CƯƠNG CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN

Nguyễn Thị Hồng
Khoa Xã hội học

Ở Việt Nam trong những năm gần đây, khoa học Xã hội (Xã hội học) đã dần trở nên quen thuộc với nhiều người. Song song với các ngành khoa học xã hội khác, Xã hội học đóng vai trò quan trọng của một ngành khoa học cơ bản nghiên cứu về các hiện tượng xã hội, các hoạt động diễn ra trong xã hội. Cùng với chức năng nhận thức, thực tiễn, dự báo, định hướng sự phát triển chung của xã hội, Xã hội học trở thành môn học được đưa vào giảng dạy trong tất cả các trường đại học, cho sinh viên thuộc nhiều chuyên ngành khác nhau.

Trong quá trình tham gia giảng dạy môn Xã hội học đại cương dành cho sinh viên không chuyên ngành Xã hội học, tôi nhận thấy đây là một môn học khó, khối lượng kiến thức rất đa dạng và phong phú, mang tính lý luận cao. Với số lượng sinh viên quá nhiều gây không ít khó khăn cho các giảng viên, nhất là những giảng viên muốn áp dụng phương pháp giảng dạy hiện đại, lấy người học làm trung tâm.

Là một giảng viên trẻ, tôi cũng chưa có nhiều kinh nghiệm trong lĩnh vực giảng dạy môn XHH đại cương. Trong quá trình giảng môn học này, tôi luôn cố gắng thay đổi phương pháp giảng dạy cho phù hợp với sinh viên không chuyên ngành Xã hội học. Tôi cũng đã thử áp dụng các phương pháp giảng dạy hiện đại mà tôi được học từ năm 2004 do Unicef tổ chức tại Hà Nội, với mong muốn làm cho những bài học mang tính lý thuyết trở thành những nội dung mang tính ứng dụng và thực tế, giúp sinh viên hiểu rõ hơn về nội dung bài giảng và hứng thú hơn với môn học này.

1. Thế nào là phương pháp giảng dạy hiện đại?

Thông thường, để có được một bài giảng hoàn chỉnh, giáo viên cần phải đáp ứng được các yêu cầu tối thiểu về việc xác định mục tiêu giảng dạy cũng như nội dung bài giảng, chuẩn bị đầy đủ phương tiện giảng dạy.

- **Mục tiêu bài giảng:** bài giảng hướng tới việc giúp sinh viên hiểu rõ điều gì? Sau khi học xong, sinh viên sẽ có khả năng lĩnh hội được kiến thức đến đâu? Khả năng sinh viên áp dụng được những kiến thức, kinh nghiệm đã học vào thực tế cuộc sống đến mức nào?

- **Nội dung bài giảng:** gồm có những phần thông tin mà giáo viên muốn cung cấp cho sinh viên, những khái niệm, phạm trù cần làm rõ, những kỹ năng cần được huấn luyện và thực hành, ...

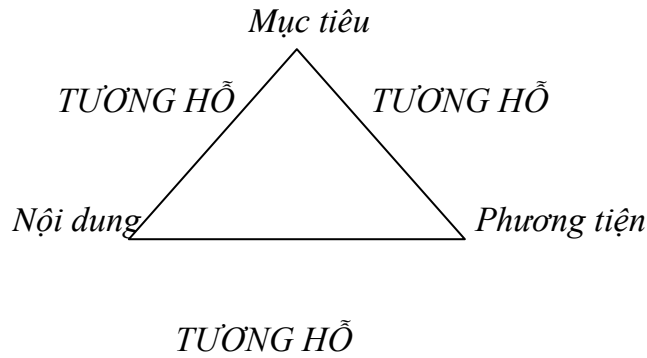
- **Phương tiện giảng dạy:** đó có thể là giáo án, máy móc, phòng thí nghiệm hoặc chỉ đơn giản là các công cụ minh họa cho bài giảng như giấy màu, hình ảnh, ...

Trước đây, hoạt động dạy và học đa phần theo phương pháp truyền thống, khuynh hướng một chiều, như sơ đồ 1:

Mục tiêu _____ Nội dung _____ Phương tiện _____

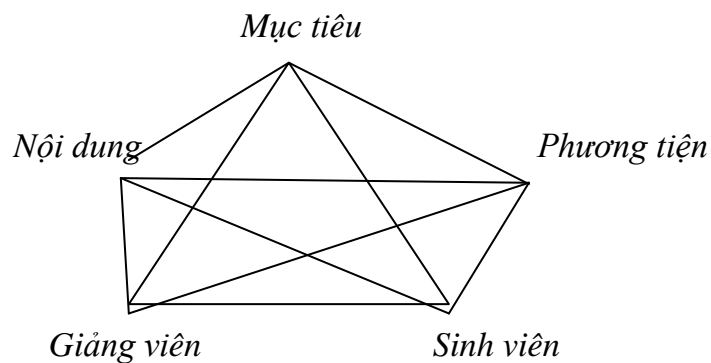
Ở đây, mỗi quan hệ một chiều mang tính chất đơn giản theo ý nghĩa: sau khi xác định mục tiêu giảng dạy, giảng viên sẽ thiết lập nội dung bài giảng và tìm phương tiện hỗ trợ thiết thực nhất cho phần bài giảng của mình. Các yếu tố trên tồn tại độc lập theo từng giai đoạn chuẩn bị giáo án và lên lớp.

Cùng với những chuyển biến trong quan niệm về dạy và học nói chung, phương pháp giảng dạy hiện nay ít nhiều đã có sự thay đổi dựa trên sự tương hỗ của cả ba yếu tố trên, theo sơ đồ 2.



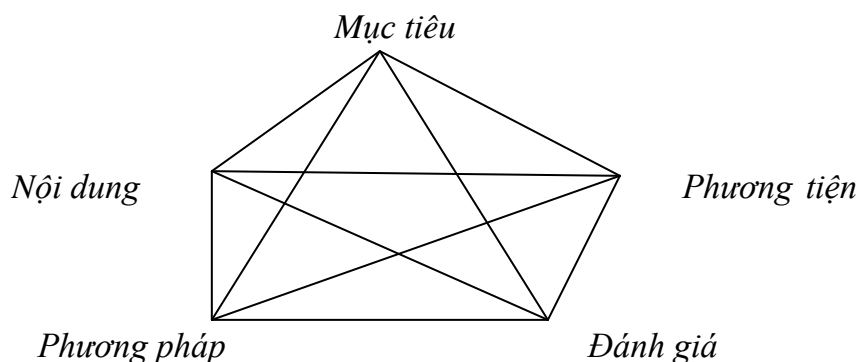
Trong cách nhìn mới này, các yếu tố mục tiêu giảng dạy, nội dung bài giảng và phương tiện truyền đạt không còn tồn tại độc lập nữa mà có sự tương tác, hỗ trợ qua lại. Nội dung bài giảng và phương tiện giảng dạy bổ sung, minh họa nhằm thể hiện rõ mục tiêu bài giảng, ý đồ truyền tải thông tin từ phía giảng viên trong suốt quá trình giảng dạy. Giảng viên phải kết hợp nhuần nhuyễn cả ba yếu tố trên trong từng bài giảng nhằm giúp sinh viên nắm bắt được kiến thức một cách rõ ràng nhất, hoàn chỉnh nhất.

Từ mô hình giảng dạy hiện đại trên, chúng ta có thể thấy bản chất toàn vẹn của quá trình dạy và học, trong tương tác giữa hai chủ thể chính là giảng viên và sinh viên, diễn ra theo mô hình như sau:



Như vậy, phương pháp giảng dạy hiện đại là cách thức người giảng viên kết hợp linh động, nhuần nhuyễn các yếu tố mục tiêu, nội dung bài giảng và phương tiện giảng dạy với chủ thể sinh viên. Ngược lại, trong quá trình học, sinh viên có sự tương tác trở lại đối với người thầy của mình và giúp giảng viên nhận diện, điều chỉnh mục tiêu hoặc nội dung giảng dạy sao cho phù hợp với nhu cầu, khả năng thực tế của sinh viên. Nhờ vào sự phản hồi từ phía sinh viên, giảng viên có điều kiện chọn được phương pháp truyền đạt thích hợp, phương tiện minh họa hữu hiệu và gần gũi, phù hợp với sinh viên, giúp sinh viên nhanh chóng nắm bắt được những vấn đề then chốt của bài giảng. Sự tương tác giữa người dạy và

người học đã hình thành thêm hai yếu tố then chốt của quá trình dạy và học: phương pháp truyền đạt và sự đánh giá (sơ đồ 3).



Theo sơ đồ 3, phương pháp giảng dạy chịu sự chi phối của tất cả các yếu tố mục tiêu, nội dung, phương tiện giảng dạy và đánh giá phản hồi từ phía sinh viên.

Chính vì chịu sự chi phối của các yếu tố còn lại, đặc biệt là yếu tố **sự đánh giá từ phía sinh viên-người học**, phương pháp giáo dục hiện đại chuyển từ kiểu đào tạo lấy người thầy và kiến thức làm trung tâm sang kiểu đào tạo lấy trò và năng lực làm trung tâm theo tiêu chí: **Việc học và người học là lý do tồn tại của việc dạy, người dạy**.

2. Xác định đối tượng học môn Xã hội học đại cương

Để có thể xác định rõ ràng mục tiêu của bài giảng, giảng viên cần phải xác định rõ đối tượng học là ai, chuyên ngành hay không thuộc chuyên ngành Xã hội học? Đối tượng sinh viên này có mục đích học tập thế nào? Khả năng nhận thức, lĩnh hội đến đâu? Việc tìm hiểu tương đối về tâm lý người học - sinh viên cũng là một thao tác cần thiết trước khi bắt đầu một môn học. Theo tôi, người giảng viên không thể áp dụng cùng một giáo án, cùng một phương pháp truyền đạt lên nhiều đối tượng sinh viên khác nhau, có khả năng nhận thức khác nhau, mục tiêu và động cơ học tập khác nhau.

Mặt khác, theo phương pháp giảng dạy hiện đại, giảng viên có thể áp dụng cách thức làm việc theo nhóm đối với từng môn học cụ thể. Tôi đã vận dụng phương pháp làm việc theo nhóm trong những môn học mà tôi được phân công giảng dạy. Sau một thời gian thử nghiệm nhiều phương pháp giảng dạy khác nhau, tôi cảm thấy việc áp dụng phương pháp làm việc theo nhóm vào môn học này đem lại những hiệu quả nhất định, sinh viên hiểu bài nhanh hơn, hứng thú hơn trong khi học. Và chính bản thân tôi cũng học hỏi được rất nhiều điều từ sinh viên, tôi phát hiện ra được trong lớp có nhiều sinh viên có cách tư duy tốt, có phong cách học sáng tạo và chịu khó, thích làm việc theo nhóm, tôi cảm thấy thích thú khi áp dụng phương pháp này. Đồng thời, việc cho sinh viên tham gia thảo luận nhóm trong một số chuyên đề của môn học sẽ giúp cho sinh viên rèn luyện kỹ năng thuyết trình và phát biểu trước đám đông, khuyến khích những sinh viên ngại ngùng, sợ sệt, rụt rè có điều kiện để thể hiện mình. Vì vậy, tôi xin

chia sẻ một vài kinh nghiệm từ phương pháp này mà tôi đã áp dụng khi giảng môn Xã hội học đại cương.

Vào đầu giờ học của buổi học đầu tiên, tôi chia lớp thành nhiều nhóm (mỗi nhóm 10 SV) để thảo luận các nội dung liên quan đến môn học. Tôi dành 30 phút cho sinh viên thảo luận nhóm nhằm tạo bầu không khí sôi nổi trong sinh viên, trao đổi và chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm. Nhóm tự thảo luận để chọn ra trưởng nhóm, thư ký và đặt tên cho nhóm mình (10 phút). Tôi nêu 3 câu hỏi cho sinh viên thảo luận như sau (20 phút):

- Theo nhóm bạn hiểu Xã hội học là gì?
- Các bạn mong muốn được học những nội dung gì từ môn học này?
- Theo nhóm bạn, để học tốt môn học này thì sinh viên và giảng viên cần phải làm những gì và làm như thế nào?

Sau đó lần lượt các nhóm cử đại diện lên trình bày về nội dung thảo luận của nhóm (thời gian trình bày 5 phút/nhóm). Nếu không đủ thời gian, giáo viên có thể chọn một vài nhóm đại diện thuyết trình về chủ đề thảo luận trên, các nhóm còn lại nộp biên bản ghi nội dung thảo luận cùng với danh sách các thành viên trong nhóm cho giảng viên.

Thông qua việc quan sát và lắng nghe sinh viên thảo luận nhóm và trình bày về những gì họ hiểu, biết về xã hội học, những mong muốn của họ đối với môn học này, tôi có thể hiểu về đối tượng học của từng lớp, từng nhóm ngành và chọn lựa cách thức truyền đạt nội dung bài học cho sinh viên một cách phù hợp hơn. Đồng thời, cũng biết được mình sẽ phải làm việc như thế nào trong các bài học tiếp theo với nhóm sinh viên này để sinh viên có hứng thú khi học và nhớ nội dung bài học lâu hơn.

Về phân loại sinh viên thì sinh viên không thuộc chuyên ngành Xã Hội học thường thuộc hai nhóm ngành cơ bản (tự nhiên, kỹ thuật và khoa học xã hội) cần phải có cách phân chia nội dung bài giảng và cách giảng phù hợp với hai nhóm ngành này để phân tích nhu cầu, khả năng, thể mạnh và hạn chế trong việc lĩnh hội môn Xã Hội học đại cương.

➤ Nhóm đối tượng là sinh viên thuộc nhóm ngành tự nhiên - kỹ thuật:

Các sinh viên khối ngành kinh tế, khoa học tự nhiên và khoa học kỹ thuật có thể mạnh về tư duy logic, tính toán, khả năng vận dụng tối đa sức mạnh của khoa học kỹ thuật trong quá trình học. Tuy nhiên, sinh viên học các khối ngành này thường gặp nhiều khó khăn khi tiếp cận với các môn học thuộc về khoa học xã hội do nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan.

Trước hết, khả năng viết, diễn giải và lập luận bằng ngôn ngữ của các sinh viên theo khối ngành kinh tế, khoa học tự nhiên và khoa học kỹ thuật có phần kém hơn các sinh viên thuộc khối ngành xã hội. Không những thế, do thiên hướng cá nhân, các sinh viên học những chuyên ngành này thường gặp rất nhiều khó khăn trong việc tiếp thu, ghi nhớ và vận dụng các khái niệm mang tính trừu tượng cao, đòi hỏi khả năng nhất định về kỹ năng ngôn ngữ và tư duy phân tích theo hướng Triết học, Xã hội học.

Hơn nữa, đây là môn cơ sở nền, có tính chất và phương pháp tiếp cận hoàn toàn khác với các môn học thuộc ngành kinh tế, tự nhiên, kỹ thuật, những sinh viên học các ngành này thường mang tâm lý cho rằng các môn thuộc kiến

thức xã hội nhân văn là môn phụ, không liên quan, không giúp ích gì được cho chuyên ngành. Hệ quả tất yếu là sự thiếu chú tâm trong học tập, hờ hững trong việc tiếp thu bài giảng và lười biếng trong việc sưu tầm, tích góp thêm kiến thức cho bản thân trong quá trình học môn Xã hội học đại cương.

Tuy nhiên, không phải tất cả các sinh viên thuộc khối ngành tự nhiên – kỹ thuật đều hoàn toàn không có khả năng tiếp thu kiến thức thuộc khối ngành xã hội nhân văn. Trước khi học Xã hội học đại cương, tất cả các sinh viên đều đã trải qua quá trình tiếp nhận kiến thức từ các môn Triết học Macxit và Logic học. Trên nền tảng lý luận cơ bản đó, sinh viên, dù thuộc chuyên ngành nào cũng có khả năng tiếp thu tốt các kiến thức của môn Xã hội học đại cương. Bên cạnh đó, thực tế cho thấy, đa phần các sinh viên gặp khó khăn trong quá trình tiếp nhận các học thuyết nền tảng của các học nhà Xã hội học kinh điển nhưng họ vẫn có khả năng tiếp thu tốt những mảng kiến thức chuyên biệt như các phân giới thiệu cơ bản về Xã hội học về Nhóm và các thiết chế xã hội, xã hội hóa, hành động xã hội, địa vị, vai trò xã hội, bất bình đẳng và phân tầng xã hội, ... Bản chất của Xã hội học là gắn liền với thực tiễn cuộc sống, không chỉ đơn thuần phụ thuộc vào những thông tin đã được cô đọng trên giảng đường đại học, sinh viên còn có thể tiếp nhận các kiến thức đó từ nhiều kênh thông tin khác nhau trong xã hội. Xã hội học đại cương đóng vai trò hệ thống hóa, khái quát hóa tất cả những kiến thức thực tiễn thành những bài học cụ thể. Nếu kết hợp tốt giữa kiến thức thực tế và lý thuyết cơ bản, giảng viên sẽ giúp sinh viên có được khả năng áp dụng lý luận lý thuyết vào thực tế cuộc sống.

➤ *Nhóm đối tượng là sinh viên thuộc các khối ngành khoa học xã hội và nhân văn*

Đối tượng thứ hai là các sinh viên thuộc khối ngành xã hội và nhân văn như Văn, Sử, Địa, Giáo dục học, Ngoại ngữ... (trừ sinh viên Xã hội học). Ngoài thế mạnh về khả năng viết lách, lập luận, diễn giải, khả năng sử dụng ngôn ngữ, sinh viên thuộc khối ngành khoa học xã hội và nhân văn còn được tiếp cận thường xuyên với các kiến thức xã hội khác nhau trong khuôn khổ chuyên ngành mà mình được học. Không những vậy, kiến thức nền tảng về lý luận xã hội của sinh viên được trau dồi, cập nhật thường xuyên dưới nhiều hình thức khác nhau. Các chuyên ngành, tuy khác nhau về bản chất và nền tảng cơ sở lý luận nhưng trên phương diện phân tích yếu tố xã hội, chúng phần nào tương tự nhau về cách tiếp cận, phương pháp nghiên cứu và cách thức nhìn nhận, lý giải vấn đề.

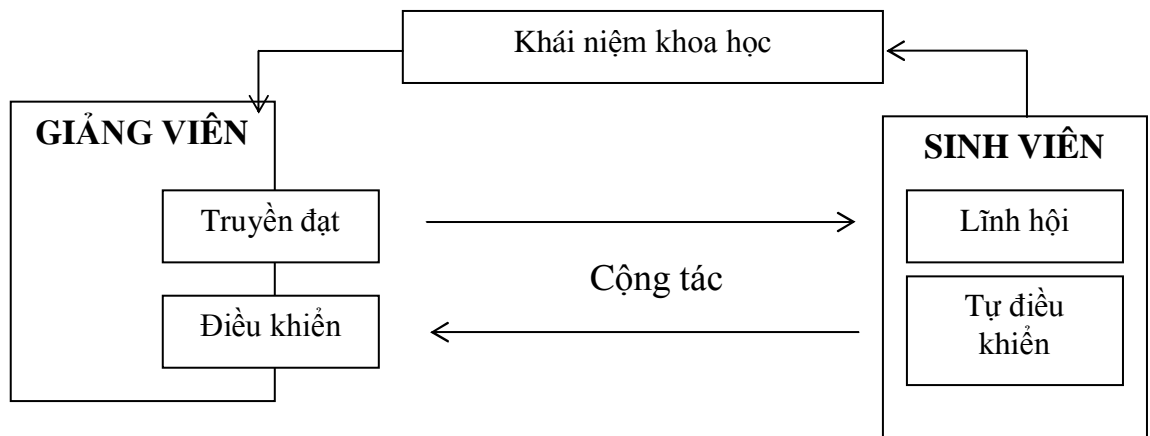
Nhờ các lợi thế trên, giảng viên môn Xã hội học đại cương thuận lợi hơn trong việc truyền đạt các phần nội dung cần thiết. Các sinh viên cũng nắm bắt các lý luận và các khái niệm trừu tượng dễ dàng và nhanh chóng hơn. Trong quá trình giảng dạy môn Xã hội học đại cương, giảng viên nên có sự liên kết kiến thức từ các môn đại cương mà sinh viên đã học để lý giải sâu hơn về nội dung bài giảng và tạo cho sinh viên tư duy phân tích, tổng hợp các vấn đề xã hội.

Xã hội học đại cương là môn học cơ sở của ngành Xã hội học, có chức năng giới thiệu, cung cấp những kiến thức cơ bản, những lý luận nền tảng đầu tiên của ngành khoa học Xã hội học. Cũng như các môn cơ sở nền tảng khác như Triết học, Logic học... người dạy và học môn Xã hội học đại cương phải tiếp cận với nhiều hệ tư tưởng, lý thuyết, khái niệm, phạm trù khác nhau liên quan đến

môn học. Ngoài những mảng kiến thức cơ bản về kết cấu xã hội như nhóm, thiết chế, giai cấp, phân tầng... hay mảng kiến thức về sự vận động khách quan của xã hội như quá trình xã hội hóa, sự điều tiết xã hội thông qua các qui tắc – giá trị – chuẩn mực – chế tài..., sinh viên còn phải nắm vững những tư tưởng cơ bản của các nhà Xã hội học kinh điển như A.Comte, E.Durkheim, M.Weber, H.Spencer, K.Marx,... Với thời lượng môn học chỉ có 30 tiết như hiện nay (trước đây là 45 tiết), việc sắp xếp, chọn lọc các chuyên đề sao cho phù hợp với sinh viên từng chuyên ngành nhất định và đảm bảo được quỹ thời gian cho phép là một việc hết sức khó khăn.

Với mục đích cuối cùng là giúp sinh viên thấu hiểu được các khái niệm khoa học trừu tượng một cách tích cực, chủ động, từ đó có thể vận dụng được các kiến thức nền tảng vào việc phân tích, thấu hiểu cuộc sống xã hội đang diễn ra xung quanh họ hằng ngày, hình thành nên thái độ đúng đắn trước các quy luật tất yếu của xã hội, người giảng viên không chỉ có trách nhiệm truyền đạt thông tin theo cách thức thông thường từ trên xuống mà còn phải hiểu rõ được sinh viên tiếp nhận kiến thức đó trong chừng mực nào và với thái độ như thế nào.

Áp dụng vào lý thuyết của phương pháp giảng dạy hiện đại, việc dạy và học môn Xã hội học đại cương cần đi theo chu trình khép kín như sau:

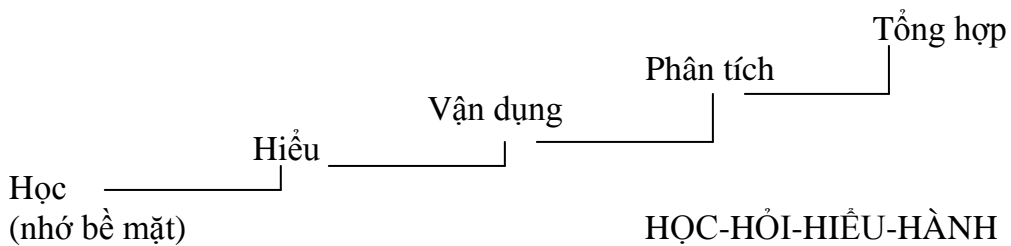


Phần nội dung quan trọng nhất của môn Xã hội học đại cương là hệ thống các khái niệm. Đây cũng là cơ sở lý luận nền tảng nhất cho toàn bộ ngành học. Giảng viên có vai trò quan trọng trong việc khai thác, giới thiệu và định hướng nội dung cũng như mô tả, diễn giải nhằm làm rõ các khái niệm trong chừng mực cao nhất mà sinh viên có thể lĩnh hội được. Giáo viên cần tạo điều kiện cho sinh viên được tích cực, chủ động cộng tác với mình trong quá trình tư duy, tìm hiểu các khái niệm từ cơ bản đến phức tạp. Thông qua quá trình tự tìm hiểu, bàn bạc, thảo luận, sinh viên dần dần hình thành nên khả năng tự học, tự điều khiển quá trình lĩnh hội kiến thức của bản thân. Thậm chí, giảng viên cũng có điều kiện nâng cao kiến thức chuyên môn qua quá trình cùng nghiên cứu và trao đổi với sinh viên. Nói tóm lại, quá trình dạy và học môn Xã hội học đại cương nên là quá trình tương tác hai chiều chứ không nên chỉ áp đặt kiến thức một chiều từ giáo viên xuống sinh viên. Ngoài ra, sinh viên sẽ ít nhiều bỏ ngỡ trong việc tiếp cận môn học về Xã hội học. Vì vậy, giảng viên nên tập trung vào các khái niệm then chốt, nhận diện được những lầm lẫn thường gặp phải của sinh viên trong quá trình tiếp nhận nhằm giúp sinh viên làm sáng tỏ khái niệm, phân biệt rõ những

điểm tương đồng hơn là cung cấp quá nhiều kiến thức bao quát theo bề rộng dễ gây rối rắm khi sinh viên chưa nắm vững kiến thức nền.

Phân tích dựa vào thang đo nhận thức của Bloom, chúng ta có thể nhận thấy cách học của sinh viên Việt Nam hiện nay, đa phần dừng lại ở mức độ **ghi nhớ** kiến thức bề mặt, một số sinh viên khá hơn thì đạt đến mức độ **thấu hiểu** phần kiến thức được truyền đạt. Tỷ lệ sinh viên đạt đến mức độ **có khả năng phân tích và tổng hợp** bài giảng là rất ít. Thói quen học thụ động đã ăn sâu vào trong nếp nghĩ của một số sinh viên đại học. Chính vì vậy, không chỉ đơn thuần là cung cấp kiến thức, thông qua phương pháp giảng dạy, giảng viên cần đòi hỏi sinh viên phải rèn luyện thái độ học tập tích cực, trách nhiệm với tinh thần hợp tác cao độ với môn học.

Thang nhận thức của Bloom

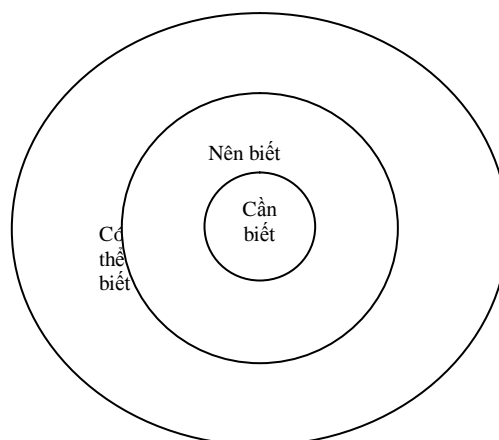


Nhằm giúp cho sinh viên phát huy tối đa khả năng lĩnh hội kiến thức, điều quan trọng đầu tiên là sinh viên phải hiểu được mình đang học gì, môn học này mang lại lợi ích gì về nhận thức, về lý luận và khả năng ứng dụng vào thực tế cuộc sống. Giảng viên cần phải là người chia sẻ niềm đam mê môn học với sinh viên, giúp sinh viên cảm nhận được đầy đủ về giá trị môn học mình đang giảng dạy. Nhưng để có thể chia sẻ được niềm đam mê đó thì chính giảng viên phải là người có tâm huyết với nghề, yêu môn học của mình, có trình độ chuyên môn tốt thì mới truyền “lửa” cho sinh viên được. Có như thế, giảng viên sẽ kích thích được sự hứng thú tìm hiểu, đào sâu nghiên cứu trong từng sinh viên.

Bên cạnh đó, giảng viên cần định hướng, cổ vũ, phát huy tính làm việc độc lập, làm việc theo nhóm của các sinh viên. Thông qua việc yêu cầu sinh viên tự tìm hiểu thông tin phục vụ cho bài giảng, thảo luận, thuyết trình những quan điểm, kiến thức của bản thân, giáo viên đã giúp sinh viên phát huy tính sáng tạo, tự chủ và đoàn kết. Một số phương pháp giảng dạy mới, mang lại hiệu quả cao có thể được áp dụng như phương pháp sắm vai (áp dụng khi giảng chuyên đề: Nhóm và các Tổ chức phức tạp), phương pháp thảo luận nhóm, đồng tham gia (áp dụng giảng dạy chương chuyên đề: Phương pháp nghiên cứu Xã hội học), ...

Theo quan điểm của chủ nghĩa Max-Lênin, **quá trình của nhận thức là đi từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng, rồi từ tư duy trừu tượng đi vào thực tiễn**. Việc sử dụng những công cụ trực quan sinh động, hiện đại trong quá trình thuyết giảng môn học là cực kỳ quan trọng. Power Point là chương trình giảng dạy tiện ích và phù hợp nhất đối với giảng viên đại học trong giai đoạn hiện nay.

Giảng viên nên chọn cách giải thích đơn giản, dễ hiểu, những ví dụ gần gũi với thực tế. Khả năng hòa nhập với sinh viên ở trình độ hiểu biết, khả năng nhận thức của họ là vô cùng cần thiết đối với một giảng viên đại học.



Để vận dụng cách thức này, tôi thường phân chia nội dung bài học cho từng nhóm về nhà đọc tài liệu và chuẩn bị nội dung để thuyết trình trên lớp, mỗi nhóm một chủ đề. Đồng thời có một nhóm khác giữ vai trò phản biện, đặt câu hỏi về nội dung vừa được nghe (đề phòng đối với nhóm sinh viên không chịu đọc sách, không chịu đặt câu hỏi). Tôi xin đưa ra ví dụ như sau:

BÀI	NỘI DUNG (5 tiết/buổi)	NHÓM THUYẾT TRÌNH	NHÓM ĐẶT CÂU HỎI	GIẢNG VIÊN
1	Lịch sử hình thành và phát triển của Xã hội học	Giảng viên thuyết giảng và nêu câu hỏi cho sinh viên trả lời.		
2	Khái niệm, Đối tượng, Chức năng, nhiệm vụ của Xã hội học			
3	Quan hệ xã hội, tương tác xã hội, nhóm xã hội, thiết chế xã hội	Nhóm 1	Nhóm 5	- Tóm tắt ý chính của bài.
4	Hành động xã hội, địa vị, vai trò xã hội	Nhóm 2	Nhóm 6	- Giải đáp thắc mắc cho SV. - Xử lý các tình huống diễn ra giữa 2 nhóm (nếu có)
- SV làm bài kiểm tra giữa kỳ				
5	Xã hội hóa cá nhân, văn hóa xã hội, biến đổi xã hội	Nhóm 3	Nhóm 7	

6	Bất bình đẳng – phân tầng xã hội, các phương pháp nghiên cứu xã hội học	Nhóm 4	Nhóm 8	
<p>- SV làm bài lượng giá cuối kỳ (để đảm bảo tính khách quan, SV không cần ghi họ tên. Thông qua việc lượng giá này GV & SV cùng rút kinh nghiệm về cách giảng và cách học).</p> <p>- Nội dung bài lượng giá cuối kỳ như sau:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Bạn đã học được những gì từ môn học này?</i> 2. <i>Bạn cảm thấy môn học này như thế nào?</i> 3. <i>Nội dung nào dễ hiểu và nội dung nào khó hiểu với bạn? Tại sao?</i> 4. <i>Bạn thấy tinh thần học tập của nhóm bạn như thế nào? Có điều gì cần góp ý cho nhóm không?</i> 5. <i>Cách thức truyền đạt của giảng viên như thế nào? Có điều gì cần góp ý cho giảng viên không?</i> <p>- Ôn tập, tổng kết môn học</p>				

Sau nhiều lần cho sinh viên lượng giá về môn học, tôi cảm thấy những góp ý của sinh viên rất có giá trị, tôi cố gắng điều chỉnh nội dung và cách thức truyền đạt của mình cho phù hợp hơn với sinh viên không chuyên. Bên cạnh những thuận lợi và những kết quả tôi thu được khi giảng môn Xã hội học đại cương, tôi cũng gặp không ít khó khăn và vất vả khi triển khai phương pháp trên. Tôi xin chia sẻ một vài khó khăn cũng như hướng giải quyết và mong nhận được sự góp ý của quý vị đại biểu, quý thầy cô:

- Thứ nhất, số lượng sinh viên quá đông (từ 100 – 200 SV/lớp) nên việc ổn định lớp và phân chia nhóm rất vất vả cho giáo viên, vì sinh viên chưa quen với việc học và làm việc theo nhóm ở các môn không chuyên ngành. Để giải quyết khó khăn này giáo viên nên tận dụng và phát huy vai trò của các trưởng nhóm, để tìm nguồn lực hỗ trợ cho mình trong khi hướng dẫn các nhóm thảo luận cũng như ổn định nhóm, tạo bầu không khí thoải mái trong giờ học.

- Thứ hai, một số sinh viên thụ động, ỷ lại khi làm việc theo nhóm, không chịu đọc sách và không chép bài. Giáo viên có thể nêu một vài câu hỏi liên quan đến nội dung bài học để kiểm tra xem sinh viên có chịu đọc sách ở nhà hay không và có kế hoạch cụ thể cho những sinh viên này nhằm hạn chế khuynh hướng lây lan sự lười biếng đọc sách sang các thành viên trong nhóm đó và các nhóm khác.

- Thứ ba, một bộ phận không nhỏ trong sinh viên không coi trọng môn học hoặc cho rằng đây không phải là môn chuyên ngành nên không đầu tư đúng mức cho nó, chỉ học qua loa theo hình thức đối phó, miễn sao không bị thi lại. Điều này ảnh hưởng đến việc tiếp thu kiến thức môn học và chi phối các thành viên khác trong nhóm. Vì vậy, ngay từ buổi học đầu tiên, giảng viên nên giới thiệu cho sinh viên về mục tiêu của môn học và những điểm sinh viên cần lưu ý khi học môn này. Trong quá trình giảng bài, nếu phát hiện ra lớp học có tình trạng trên, giáo viên nên nhẹ nhàng nhắc lại mục tiêu của môn học và những mong muốn mà sinh viên thể hiện trong buổi làm việc nhóm đầu tiên. Đồng thời phải xem xét lại cách giảng của mình có điều gì làm các em khó hiểu hoặc chán hay không. Tìm cách khắc phục tình trạng đó và xen kẽ các trò chơi vận động

nhóm nhằm xây dựng tinh thần nhóm, khuyến khích sự cạnh tranh giữa các nhóm và động viên, khích lệ kịp thời những nhóm nào có đóng góp tích cực cho bài học.

Còn rất nhiều khó khăn khác bắt nguồn từ nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan tác động đến kết quả học tập của sinh viên khi tiếp cận với một môn học khá mới mẻ này. Thiết nghĩ chúng ta cần phải có nhiều cuộc tọa đàm sâu hơn, rộng hơn về phương pháp giảng dạy các môn không chuyên cho sinh viên thuộc khối ngành khoa học xã hội và nhân văn, nhằm đem lại hiệu quả cao hơn trong việc tiếp thu lượng kiến thức môn học và rèn luyện cho sinh viên những kỹ năng cần thiết như kỹ năng học và làm việc theo nhóm, kỹ năng thuyết trình các chủ đề liên quan đến Xã hội học, kỹ năng phân tích, đánh giá vấn đề và rút ra được cách học phù hợp nhất, hiệu quả nhất cho bản thân mình, chủ động tìm tòi, khám phá những nội dung liên quan đến môn học. Đồng thời, chính bản thân giảng viên phải năng động, đọc nhiều tài liệu và có kỹ năng quản lý lớp tốt, kỹ năng làm việc nhóm, ứng xử tốt với những tình huống bất ngờ xảy ra trong khi thảo luận nhóm, tạo bầu không khí cởi mở, thân thiện trong sinh viên, duy trì được nhịp độ làm việc của nhóm và gây cho sinh viên sự tò mò, hứng thú khi học môn này.

Dưới góc độ là một giảng viên trẻ, tôi mong mỗi được tìm tòi, khám phá và áp dụng những phương pháp giảng dạy mới, hiệu quả, phát huy tốt nhất tiềm năng, thể mạnh và niềm say mê học tập, nghiên cứu của từng sinh viên. Làm sao để giảng đường đại học thật sự là môi trường rèn luyện, hun đúc, phát huy tài năng của sinh viên.

Nhân đây, tôi cũng xin đưa ra một vài ý kiến về thiết bị dạy và học của trường: việc thiết kế không gian phòng học, âm thanh ánh sáng sao cho phù hợp với việc sử dụng máy chiếu là điều hết sức quan trọng. Vì hiện nay, tại cơ sở 2 của trường, việc thiết kế phòng học ở dãy nhà A mới xây không phù hợp với việc sử dụng máy chiếu, toàn bộ cửa kính trong phòng làm cho ánh sáng bên ngoài hòa lẫn với ánh sáng của màn chiếu. Thiết nghĩ nên xem lại các dãy phòng này để có cách điều chỉnh phù hợp. Hơn nữa, một số máy tính ở cơ sở 2 quá cũ, chạy rất chậm và hay bị trục trặc, điều này ảnh hưởng không nhỏ đến thời gian của giảng viên và sinh viên mỗi buổi học.

Để có thể nâng cao chất lượng giảng dạy cần sự phối hợp đồng bộ giữa giảng viên, sinh viên, phòng ban và thiết bị dạy và học phải bảo đảm chất lượng.

Tài liệu tham khảo

1. *Giáo trình Phương pháp Giảng dạy Hiện đại*, PGS.TS Nguyễn Thị Mỹ Lộc (ĐHQG Hà Nội).
2. *Nhập môn Xã hội học*, TS Trần Thị Kim Xuyên (chủ biên), NXB ĐHQG TP HCM.
3. *Những bài giảng về Xã hội học*, TS Nguyễn Kiên Trường (dịch), NXB Thống kê, 2006.
4. *Xã hội học*, John J. Macionis, NXB Thống kê.

GIẢNG DẠY CÁC MÔN ĐẠI CƯƠNG THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ

Mai Thị Kim Khánh

Khoa Xã hội học

Hội thảo khoa học “Đổi mới phương pháp đào tạo theo học chế tín chỉ” do Trường tiến hành nhằm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và nhìn lại 2 năm tổ chức, quản lý hoạt động đào tạo theo học chế tín chỉ. Theo tôi, đây là một hoạt động rất có ích vì hội thảo chính là diễn đàn lớn giúp các khoa/bộ môn và các giảng viên có cơ hội chia sẻ những khó khăn, trở ngại và kinh nghiệm trong hoạt động đào tạo, giảng dạy theo học chế tín chỉ mà chúng ta đã và đang thực hiện trong hai năm qua và những năm sắp tới.

Khoa Xã hội học cũng như tất cả các khoa khác trong Trường tham gia vào hoạt động giảng dạy theo học chế tín chỉ bắt đầu từ năm học 2007 – 2008 với môn Xã hội học đại cương. Do công tác giảng dạy Xã hội học đại cương là nhiệm vụ mang tính định kỳ mà bất kỳ giảng viên trong Khoa xã hội học cũng đều phải thực hiện khi bước vào năm học mới, nên tôi cũng được tham gia vào hoạt động này. Tuy nhiên trong số những người tham gia giảng dạy thì tôi có lẽ là người có ít kinh nghiệm nhất, vì tôi mới bắt đầu tham gia đứng lớp giảng dạy môn Xã hội học đại cương từ năm học 2007 – 2008. Mặc dù kinh nghiệm giảng dạy chưa nhiều, nhưng với mong muốn được chia sẻ và học hỏi, tôi cũng mong được đóng góp một vài kinh nghiệm cũng như chia sẻ những khó khăn mà tôi đã trải qua trong quá trình giảng dạy.

Đầu tiên tôi muốn làm rõ đối tượng thụ giảng mà chúng ta muốn hướng đến

Đó chính là sinh viên của tất cả các khoa trong trường đang theo học giai đoạn đại cương. Họ đều đã được chọn chuyên ngành khi dự thi vào trường, do vậy, mức độ quan tâm của họ đối với các môn học không thuộc ngành của mình rõ ràng là không “mặn mà” lắm, đây là vấn đề sẽ gây khó khăn cho giảng viên trong quá trình giảng dạy các môn đại cương.

Tiếp theo là mục tiêu mà giảng viên nên hướng đến trong quá trình giảng dạy các môn học đại cương.

Vấn đề là với một lượng thời gian tương đối ít 30 tiết (2 tín chỉ), giảng dạy cho những người học đến từ các chuyên ngành khác nhau, theo tôi bài giảng nên hướng đến hai mục tiêu cụ thể:

- Môn học này quan tâm đến những vấn đề gì? (Hoặc làm rõ đối tượng nghiên cứu của môn học?)
- Vì sao phải học nó? (Hoặc làm rõ lợi ích của nó trong hoạt động học tập và cuộc sống thực tế đối với mỗi cá nhân ra sao?)

Để đạt được hai mục tiêu cơ bản đó, theo tôi, điều đầu tiên là cần xác định lại nội dung giảng dạy trong các môn học đại cương. Việc xác định phạm vi nội dung giảng dạy là công việc của các Khoa, Bộ môn, nội dung truyền tải cho sinh viên phải phù hợp với thời lượng giảng dạy theo quy định là 30 tiết. Đó là thời lượng khá hạn chế trong việc tiếp thu kiến thức các môn đại cương, do vậy việc giảng dạy phải tập trung vào các khái niệm chính, dễ hiểu, luôn được minh họa

bằng các ví dụ thực tế... giúp sinh viên nắm bắt được nội dung môn học một cách cơ bản mà không cảm thấy quá nặng nề, trừu tượng dễ gây tâm lý chán nản.

Ví dụ như trong hoạt động giảng dạy môn Xã hội học đại cương, giáo trình giảng dạy chính thức của môn Xã hội học đại cương là quyển sách “Xã hội học nhập môn”, được biên soạn bởi hai tác giả: Trần Thị Kim Xuyên và Nguyễn Thị Hồng Xoan, do Nxb. ĐHQG TPHCM xuất bản năm 2005. Đây là một quyển giáo trình được biên soạn khá công phu với một lượng kiến thức đại cương về Xã hội học khá đầy đủ và phong phú. Tuy nhiên với thời lượng giảng dạy là 30 tiết, mỗi buổi học 5 tiết, giáo trình bao gồm 14 chương, nếu giảng dạy mỗi buổi học 2 chương thì cũng không thể giảng dạy hết 14 chương trong vòng 30 tiết học⁴¹. Nếu muốn dạy hết 14 chương trong giáo trình thì đòi hỏi giảng viên phải rút ngắn thời gian giảng dạy mỗi chương lại, đó là chưa kể đến thời gian cho sinh viên tham gia đặt câu hỏi, trình bày quan điểm hoặc thuyết trình. Rõ ràng việc lựa chọn “**Dạy những nội dung gì?**” là một vấn đề cần phải được thống nhất. Việc cần tập trung giảng dạy những nội dung nào cho phù hợp với thời lượng tiết học ít và cho sinh viên từ các ngành học khác nhau (với mức độ chú ý của họ đến môn học khác chuyên ngành có phần hạn chế). Việc thống nhất nội dung giảng dạy sẽ mang lại thuận lợi cho công tác giảng dạy của giảng viên và nội dung thi hết môn của Khoa. Do vậy, đối với môn Xã hội học đại cương, Khoa Xã hội học đã có giáo trình điện tử thống nhất⁴². Tuy nhiên giáo trình điện tử này được soạn với tiêu chí là giảng dạy cho cả hai đối tượng: sinh viên chuyên ngành và sinh viên đại cương, dù được thiết kế với 12 bài nhưng nội dung kiến thức vẫn còn khá nặng nề, tôi vẫn thấy nội dung bài giảng cần phải được thống nhất lại trong trường hợp này (thời lượng 30 tiết cho sinh viên đại cương), chúng ta có thể rút số lượng bài giảng xuống, tập trung làm rõ các khái niệm của các bài giảng mang tính nền tảng và những bài giảng gắn với thực tiễn cao, dễ hình dung: Sự ra đời của Xã hội học; Văn hóa, Xã hội hóa, Địa vị và vai trò xã hội, Hành động xã hội, Nhóm và Thiết chế xã hội...⁴³

Nếu đã có nội dung giảng dạy thống nhất, phù hợp với đối tượng thụ giảng thì sự vận dụng bài giảng một cách sáng tạo của mỗi giảng viên trong quá trình đứng lớp cũng mang tính quyết định đến khả năng tiếp thu của sinh viên.

Giảng viên có thể thiết kế các slide giảng dạy sinh động, màu sắc, chèn thêm hình ảnh, phim hoặc nhạc để minh họa cho chuyên đề giảng dạy. Trên các slide, bài giảng nên được diễn đạt bằng một thứ ngôn ngữ trong sáng, đơn giản và dễ hiểu. Chỉ nên sử dụng những thuật ngữ phức tạp khi tin chắc đây là điều thực sự cần thiết nhằm làm cho lập luận của mình được chính xác hơn (Wright Mills)⁴⁴.

Để sinh viên tiếp cận kiến thức một cách có hiệu quả thì không có gì tốt bằng khuyến khích họ tự tìm hiểu về nó. Đây là phương pháp lấy sinh viên

⁴¹ Thời lượng giảng dạy (30 tiết) cho môn Xã hội học đại cương mới được áp dụng cho năm học 2008 – 2009. Trước kia là 45 tiết (Tham khảo thêm trên trang web của ĐH KHXH&NV TPHCM: <http://www.hcmussh.edu.vn>)

⁴² Giáo trình điện tử môn Xã hội học đại cương được soạn giảng với 314 slides, nội dung gồm 12 bài.

⁴³ Đây chỉ là những gợi ý theo thiên ý của tác giả.

⁴⁴ Xem Trần Hữu Quang, *Đọc lại vài gợi ý của Wright Mills về phương pháp làm việc của nhà xã hội học*, Tạp chí Xã hội học số 1/2001, tr. 94-97

làm trung tâm mà ngành giáo dục Việt Nam đang và tiếp tục hướng đến. Tôi xin chia sẻ một vài kinh nghiệm quản lý lớp học theo nhóm:

Giảng viên đã có danh sách các chuyên đề bài giảng, từ đó có thể phân chia số lượng nhóm theo số lượng chuyên đề sẽ học, mỗi nhóm sẽ phụ trách mỗi chuyên đề, các thành viên trong nhóm tự thảo luận, tìm tài liệu, soạn chuyên đề trên powerpoint và cử thành viên đại diện lên thuyết trình trước lớp, sau đó lớp sẽ đặt câu hỏi và các thành viên trong nhóm sẽ giúp nhau đưa ra các câu trả lời. Vai trò của giảng viên lúc này là quan sát, lắng nghe và tổng hợp ý kiến. Thực ra thì cũng không đơn giản như vậy, vấn đề ở chỗ là sinh viên thường phát biểu quá dài dòng, các câu hỏi hoặc câu trả lời đôi khi đi ngoài lề, lặp lại và trong một số trường hợp còn mang tính khiêu khích, do vậy, giảng viên cũng cần phải có kinh nghiệm để hướng sự quan tâm của sinh viên vào vấn đề chính mà không làm mất đi không khí sôi nổi của lớp học. Cách làm việc này rõ ràng sẽ khiến lớp học sinh động và sinh viên buộc phải làm việc theo nhóm và làm việc ngoài giờ học.

Tôi cũng đề nghị một cách bắt đầu buổi học khác để thu hút sinh viên, giảng viên có thể lồng ghép trò chơi phân loại nhóm vấn đề. Giáo viên chuẩn bị trước những tấm giấy vuông nhỏ ghi vai trò của một người, cũng có thể là từ ngữ... nội dung trò chơi tùy thuộc vào bài giảng của buổi học. Ví dụ khi giảng dạy về Thiết chế xã hội, tôi có chuẩn bị những tờ giấy ghi “chuẩn bị nghề nghiệp cho cá nhân”, “giúp cá nhân làm quen với các giá trị xã hội”...(chức năng của thiết chế giáo dục), “chăm sóc bảo vệ trẻ em”, “duy trì tái sinh sản”...(chức năng của thiết chế gia đình)..., sau đó phát về cho các nhóm và đề nghị nhóm phân loại và đặt câu hỏi “Tại sao lại phân loại như vậy?”. Việc tìm ra những đặc điểm chung và phân loại chúng vào những nhóm vấn đề mà bình thường sinh viên không chú ý đến sẽ làm cho sinh viên có cái nhìn mới và hứng thú đối với chuyên đề sắp học.

Trên là một vài vấn đề tôi muốn chia sẻ với các giảng viên có cùng mối quan tâm chung đến việc nâng cao chất lượng giảng dạy các môn học đại cương. Theo tôi, ý nghĩa thực sự của việc nâng cao chất lượng giảng dạy môn Xã hội học đại cương chính là làm sao cho sinh viên hiểu được Xã hội học là gì? (đáp ứng được hai mục tiêu cơ bản nêu trên). Giúp sinh viên hiểu được các khái niệm, nhìn nhận được mối tương quan giữa các hiện tượng xã hội và sử dụng kho vốn sống của mình để nhận định về các vấn đề xã hội đang diễn ra xung quanh họ... chính là nhiệm vụ của giảng viên trong hoạt động giảng dạy.

(i), (2) C.Mác và Ph.Ăngghen. *Toàn tập*, t.20. Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1994, tr. 489, 487.

(iii) Will Durant. *Lịch sử văn minh Ấn Độ*. Bản dịch của Nguyễn Hiến Lê. Nxb Lá Bối, Sài Gòn, 1971, tr. 10-11

(iv) Xem: Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Triết học Mác - Lênin*, 2 tập. Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1999; *Giáo trình triết học Mác-Lênin*. Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1999; *Lịch sử triết học (Giáo trình dùng cho các trường đại học và cao đẳng)* Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1999.

(v) A.Séptulin. *Phương pháp nhận thức biện chứng*. Nxb Sự thật, Hà Nội, 1989, tr.21.

(vi) A.Séptulin. Sđd., tr.21

(vii) Lê Khánh Bằng. *Tổ chức quá trình dạy đại học*. Viện Nghiên cứu Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp xuất bản, Hà Nội, 1993, tr.50.

(viii) N.C.Crúpxcaia. *Bàn về giáo dục và giáo đường*. Nxb Giáo dục, Mátxcova, 1 996, tr.156.

(ix) Nguyễn Văn Trung. *Tạp chí Triết học*, số 4, 1989, tr.57 (6) (6)

(x) Dương Phú Hiệp. *Tạp chí Triết học*, số 1, 1 989, tr.4.

(xi) Nguyễn Văn Trung. *Tạp chí Triết học*, số 4, 1989, tr.57

(xii) Dương Phú Hiệp. *Tạp chí Triết học*, số 1, 1989, tr.4.