BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

TẠP CHÍ KHOA HỌC

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

Quy Nhơn, tháng 9-2016

MỤC LỤC

1. Hoàn thiện công tác kế toán quản trị tại Công ty Cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1
Trần Thị Yến 5

2. Áp dụng phương pháp dạy học bằng tình huống trong giảng dạy môn giáo dục học tại trường Đại học Quy Nhơn
Nguyễn Thị Tươi 13

3. Góp phần làm sáng tỏ một số nhận thức về pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê
Nguyễn Công Thành 23

4. Nghiên cứu mạng lưới xã hội dưới cách tiếp cận xã hội học
Phan Thị Kim Dung 29

5. Nghiên cứu tiềm năng dạy một số môn khoa học cơ bản ở năm cuối đại học bằng tiếng Anh: điển cứu tại trường Đại học Quy Nhơn
Hoàng Thị Thu Hiền, Tôn Nữ Mỹ Nhật 37

6. Quan niệm thẩm mỹ của Nguyễn Trãi trong *Quốc âm thi tập*
Phạm Thị Ngọc Hoa 51

7. Khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua hệ thống bài tập đo nghiệm tự soạn
Đỗ Tất Thiên 59

8. Bút pháp nghệ thuật thơ chữ Hán Đào Tấn
Nguyễn Đình Thu 71

9. Nguyên mẫu trăng và trường thơ loạn
Châu Minh Hùng 77

10. Phong cách khẩu ngữ Việt trong ngôn ngữ nghệ thuật thể loại ngâm khúc
Nguyễn Ngọc Quang 89

11. Các hoạt động trong lớp học tranh luận của sinh viên ngành Tiếng Anh: Điển cứu tại trường Đại học Quy Nhơn
Nguyễn Quang Ngoạn, Hoàng Thị Thu Hiền, Võ Duy Đức 97

12. Từ tượng thanh mô phỏng tiếng loài vật trong tiếng Việt và tiếng Anh
Nguyễn Hoài Dung, Bùi Thị Minh Nguyệt, Nguyễn Thị Thanh Tâm, Đoàn Trần Thúy Vân 107

13. Điều chỉnh pháp luật đối với hành vi quảng cáo nhằm cạnh tranh không lành mạnh
Bùi Thị Long 115

14. Hình tượng cái tôi trữ tình trong thơ Trần Thị Huyền Trang
Trần Văn Phương 123

15. Phát triển kỹ năng viết theo chuẩn khung năng lực 6 bậc: những khảo sát bước đầu ở Đại học Quy Nhơn
Trần Thị Thanh Thủy, Nguyễn Thị Thanh Bình, Nguyễn Thị Xuân Trang..... 131

HOÀN THIỆN CÔNG TÁC KẾ TOÁN QUẢN TRỊ TẠI CÔNG TY CỔ PHẦN DƯỢC PHẨM BIDIPHAR 1

TRẦN THỊ YẾN*
Khoa Kinh tế và Kế toán, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Tổ chức công tác kế toán quản trị không phải là vấn đề mới trên thế giới và ở Việt Nam. Thực chất của tổ chức xây dựng kế toán quản trị là tái cấu trúc thông tin kế toán quản trị cho phù hợp với nhu cầu thông tin quản trị và phù hợp với đặc điểm, quy mô của doanh nghiệp. Đồng thời xây dựng kế toán quản trị không phải là yêu cầu bắt buộc. Doanh nghiệp có quyền lựa chọn những hình thức tổ chức phù hợp và lựa chọn những báo cáo hữu ích. Bài viết đã tìm hiểu và đánh giá thực trạng công tác tổ chức kế toán quản trị tại Cty cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1, từ đó đưa ra một số phương hướng chủ yếu nhằm tổ chức công tác kế toán quản trị. Tuy còn nhiều vấn đề cần phải được tiếp tục nghiên cứu trong công tác kế toán quản trị, song kết quả nghiên cứu của bài viết ít nhiều cũng phù hợp với điều kiện của Cty và có thể được áp dụng để nâng cao hiệu quả quản lý tại Cty cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1.

Từ khóa: kế toán quản trị, bộ máy, chứng từ, tài khoản, sổ sách, báo cáo quản trị

ABSTRACT

Refining Management Accounting in Pharmaceutical Company Bidiphar 1

Organizing management accounting is not new in the world and in Vietnam. The essence of the organizational construction of management accounting is restructuring the management accounting information to suit the characteristics and size of a business. The construction of management accounting is not required; enterprises have the right to choose the appropriate form of organization, selecting useful reports. The article was to learn and evaluate the practice of management accounting organization in Pharmaceutical Joint Stock Company Bidiphar 1, thereby suggesting some primary instructions to improve its organization of management accounting. Although there remained issues that require further research, the findings of this study were found from the practice of the company and are expected to be applicable to improving its management efficiency.

Keywords: management accounting, apparatus, voucher, account, documents, management report

Kế toán quản trị là công cụ cung cấp thông tin kịp thời cho việc thực hiện các chức năng quản trị trong doanh nghiệp. Việc xác định nội dung và tổ chức công tác kế toán quản trị phù hợp với đặc điểm sản xuất kinh doanh và loại hình cũng như quy mô kinh doanh của từng doanh nghiệp nhằm cung cấp thông tin kịp thời, hữu ích cho các nhà quản trị là hết sức cần thiết và có ý nghĩa to lớn. Công tác kế toán quản trị tại Công ty (Cty) cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1 đang được xem xét áp dụng trong những năm gần đây, tuy nhiên vẫn chưa được áp dụng một cách rõ ràng, cụ thể để phục vụ cho việc ra các quyết định kinh doanh. Hiện tại, thông tin kế toán tại Cty

*Email: *tranyen.dhqn@gmail.com*
Ngày nhận bài: 5/02/2015; Ngày nhận đăng: 2/4/2015

chưa đáp ứng được đòi hỏi trên, thông tin kế toán chủ yếu là thông tin kế toán tài chính, tập trung vào cung cấp thông tin tình hình tài sản, nguồn vốn, tình hình hoạt động sản xuất, tiêu thụ và kết quả kinh doanh. Do đó, Cty cần phải có thông tin kế toán quản trị để cung cấp thông tin phục vụ cho lập dự toán, tổ chức thực hiện, kiểm soát, đánh giá và ra quyết định, giải quyết các vấn đề về nắm bắt thông tin thị trường, định giá bán, kiểm soát chi phí và đưa ra các quyết định kịp thời cho hoạt động kinh doanh. Chính vì vậy, ứng dụng và tổ chức công tác kế toán quản trị vào Cty là yêu cầu cấp thiết và tất yếu trong môi trường hiện nay nhằm giúp hoàn thành nhiệm vụ và tạo thế đứng vững vàng trên thị trường.

1. Thực trạng công tác kế toán quản trị tại Công ty cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1

Bên cạnh việc quan sát và phân tích dữ liệu thứ cấp, tác giả đã tiến hành phỏng vấn về chuyên môn thông qua bảng câu hỏi phỏng vấn với kế toán trưởng. Nhìn chung qua khảo sát cho thấy Cty chưa có kế toán quản trị nhưng cũng có lập một số báo cáo và một số kế hoạch phục vụ yêu cầu quản lý của nhà quản trị. Tại đơn vị, kế toán tài chính thực hiện một số nội dung kế toán chi tiết như là biểu hiện của kế toán quản trị để phục vụ công tác quản lý tại đơn vị. Để tạo thuận lợi trong việc quản lý, phân tích chi phí, Cty đã tiến hành phân loại chi phí theo chức năng hoạt động và phân loại chi phí theo yếu tố; Cty có đặt ra mục tiêu chung cho toàn doanh nghiệp trong định hướng hoạt động sản xuất kinh doanh, thể hiện qua việc lập kế hoạch sản xuất kinh doanh và một số kế hoạch khác cho cả Cty vào đầu mỗi năm tài chính; Bên cạnh đó, Cty cũng lập một số báo cáo bộ phận, báo cáo phục vụ công tác quản trị nội bộ, thực hiện phân tích sự biến động chi phí thực tế so với kế hoạch hàng quý để cung cấp thông tin cho các nhà quản trị. Nhìn chung, Cty đã xác lập được cơ sở, định hướng cho công tác lập dự toán, lập các báo cáo quản trị cho đơn vị, mặc dù công tác này còn nhiều hạn chế, chưa đầy đủ nhưng đã tạo nền tảng thuận lợi cho việc xây dựng và tổ chức công tác kế toán quản trị tại Cty.

2. Nguyên nhân thực trạng công tác kế toán quản trị tại Công ty cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1

Tác giả nhận thấy việc ứng dụng kế toán quản trị cũng như việc tổ chức công tác KTQT đối với đơn vị còn nhiều hạn chế, gặp nhiều khó khăn. Điều này xuất phát từ một số nguyên nhân sau đây:

Một là, chưa có quan điểm chính thống về nội dung, phương pháp kế toán quản trị. Đối với các doanh nghiệp Việt Nam nói chung và Cty cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1 nói riêng thì phần kế toán tài chính là phần được chú trọng duy nhất, mặc dù các yêu cầu về cung cấp thông tin phục vụ công tác quản lý luôn được đặt ra. Có tình trạng này là do: Hệ thống kế toán doanh nghiệp vốn vận hành theo chế độ kế toán thống nhất, do Nhà nước ban hành, mà chế độ kế toán hiện nay mới chỉ cập nhật đến nội dung kế toán tài chính nên Cty đã không tự tìm đến hệ thống kế toán nào khác ngoài hệ thống kế toán tài chính.

Hai là, phần mềm kế toán hiện tại IAS chỉ có thể cung cấp báo cáo tài chính chứ không có thiết kế cho ra các báo cáo kế toán quản trị phục vụ yêu cầu quản trị.

Ba là, các nhà quản lý chưa quan tâm nhiều đến việc phải tổ chức công tác kế toán quản trị tại Cty, có ý thức được tầm quan trọng của thông tin kế toán quản trị phục vụ cho việc ra các quyết

định kinh tế nhưng còn ngại chí phí bỏ ra cao không tương xứng với lợi ích thu được từ việc thực hiện kế toán quản trị. Điều này, xuất phát từ việc đa số nhà quản lý tại Cty đều có chuyên môn dược sĩ, rất ít người có chuyên môn về tài chính, kinh tế. Vì thế các nội dung kế toán quản trị nhìn chung chưa được thực hiện rõ ràng, cụ thể và đầy đủ tại Cty.

Bốn là, nhân viên kế toán tại đơn vị có trình độ chuyên môn tốt nhưng chủ yếu chuyên về kế toán tài chính, các nhân viên được đào tạo chuyên môn về kế toán quản trị còn thiếu. Tóm lại, do hạn chế của các nhân viên kế toán về kiến thức kế toán quản trị nên Cty chưa xây dựng được hệ thống chứng từ, tài khoản, mẫu biểu báo cáo và các tiêu chuẩn chi phí, thu nhập, lợi nhuận cụ thể phục vụ cho kế toán quản trị.

Năm là, do đặc thù sản xuất kinh doanh tại Cty, sản xuất dược phẩm với trên 300 mặt hàng tạo nên sự phức tạp, khó khăn trong quá trình hạch toán tại đơn vị.

Sáu là, chưa có sự liên hệ chặt chẽ giữa các phòng ban vì mâu thuẫn một số lợi ích cá nhân nên gây khó khăn trong quá trình cung cấp thông tin phục vụ cho việc lập các báo cáo quản trị. Đồng thời, chưa có mối liên hệ chặt chẽ giữa nhà quản trị và nhân viên kế toán trong hoạt động quản lý tại Cty. Ban lãnh đạo chưa đặt ra cho bộ phận kế toán các thông tin cần phải thu thập cụ thể để phục vụ cho chức năng quản lý của mình mà chỉ yêu cầu bộ phận kế toán nghiên cứu việc đưa ra thông tin gì mà phục vụ tốt nhất cho quản lý. Về phía nhân viên kế toán cũng không xác định được rõ ràng nhà quản lý cần thông tin nào trước, thông tin nào sau, thông tin như thế nào,… Do đó, kế toán cung cấp một số báo cáo nhưng nhà quản lý lại không thấy cần thiết dẫn đến tình trạng nhân viên kế toán thụ động khi thiết kế thông tin để cung cấp cho nhà quản lý tại Cty.

Bảy là, tổ chức công tác kế toán quản trị cũng đang gặp rào cản tài chính ban đầu là tốn kém nhiều chi phí do dữ liệu lớn, khối lượng công việc nhiều mà lợi ích mang lại thì các nhà quản trị chưa nhận thấy một cách rõ ràng do sự hạn chế về kiến thức. Cụ thể, đa số các nhà quản trị cấp cao là những người học chuyên bên lĩnh vực y dược nên làm cho nhà quản trị còn cân nhắc, suy nghĩ.

Tám là, nguyên nhân khác xuất phát từ sự thiếu những chính sách hỗ trợ, tác động từ các chính sách kinh tế tài chính vĩ mô của Nhà nước, của các tổ chức nghề nghiệp để tiếp sức cho doanh nghiệp xây dựng, phát triển, hoàn thiện hoạt động kinh doanh cạnh tranh cũng như việc xây dựng, phát triển hoàn thiện các công cụ phục vụ cho kinh doanh, cạnh tranh là kế toán quản trị.

3. Giải pháp hoàn thiện công tác kế toán quản trị tại Công ty cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1

3.1. Tổ chức mô hình bộ máy kế toán quản trị

Cty cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1 là một Cty có quy mô lớn, có trình độ kỹ thuật - công nghệ tiên tiến, trình độ tổ chức quản lý tương đối hiện đại, bộ máy nhân sự của kế toán có năng lực, mang tính chuyên nghiệp cao, tuy nhiên, thực trạng, tiềm năng này so với các Cty, tập đoàn kinh tế ở Việt Nam vẫn còn lạc hậu. Vì vậy, Cty khó có thể xác lập nên những vấn đề mới, vấn đề tiên phong trong quản trị, kế toán. Mặt khác, lịch sử kế toán doanh nghiệp Việt Nam, tập quán và nhân sự vận hành hệ thống kế toán doanh nghiệp Việt Nam bắt nguồn từ kế toán tài chính và trọng tâm hướng đến là thông tin tăng cường kiểm soát. Vì vậy, Cty có thể tổ chức bộ máy kế toán theo một mô hình kết hợp giữa kế toán tài chính với kế toán quản trị.Với mô hình kết hợp giữa kế toán tài chính với kế toán quản trị, Cty nên tổ chức hệ thống kế toán với sự kết hợp giữa kế toán quản

trị với kế toán tài chính theo từng phần hành kế toán. Kế toán viên theo từng phần hành sẽ đảm nhận thêm công việc kế toán quản trị liên quan đến phần hành đó. Những công việc kế toán quản trị chung khác thì Cty phải bố trí thêm 4 nhân viên đảm nhận riêng, cụ thể 1 nhân viên phó phòng kế toán phụ trách chính bên mảng kế toán quản trị (yêu cầu có chuyên môn về kế toán quản trị), 1 nhân viên phụ trách bộ phận lập dự toán, 1 nhân viên lập báo cáo biến động và phân tích nguyên nhân của các biến động và 1 nhân viên phân tích thông tin phục vụ cho việc ra quyết định.

3.2. Tổ chức hệ thống chứng từ kế toán quản trị

Để tổ chức công tác kế toán quản trị tại Cty, trước hết phải ứng dụng hệ thống chứng từ và sổ sách kế toán do Bộ Tài chính ban hành theo Thông tư 200/2014/TT-BTC ngày 22/12/2014 mà hiện nay Cty đang áp dụng, trên cơ sở đó Cty bổ sung thêm những chứng từ khác phục vụ cho nội dung kế toán quản trị nhằm đáp ứng yêu cầu kiểm soát chi phí của nhà quản trị. Hầu như mọi nghiệp vụ phát sinh đều liên quan đến chi phí nên chứng từ ghi nhận phải chi tiết các số liệu chi phí, trong đó ghi rõ là biến phí hay định phí, thể hiện rõ thông tin đầu vào, đầu ra của từng bộ phận, từng công đoạn, bộ phận nào chịu chi phí. Điều này giúp kế toán quản trị dễ dàng thực hiện kiểm soát chi phí theo từng đối tượng chịu chi phí và theo từng trung tâm trách nhiệm, dễ dàng tổng hợp và lập báo cáo hơn. Hơn nữa, hệ thống chứng từ phải đảm bảo độ tin cậy của dữ liệu, dễ truy cập và so sánh được. Kế toán quản trị có thể sử dụng thêm một số chứng từ như sau:

Phiếu dự trù nguyên vật liệu: chứng từ này là cơ sở để đảm bảo cho việc cung ứng nguyên vật liệu cho sản xuất được đủ về số lượng, đảm bảo chất lượng. Việc dự trữ nguyên vật liệu đúng mức, hợp lý sẽ giúp cho Cty không bị gián đoạn sản xuất, không thiếu thành phẩm để bán như hiện nay, đồng thời sử dụng tiết kiệm, hợp lý vốn lưu động.

Phiếu tổng hợp các loại chi phí: chi phí sản xuất chung, chi phí bán hàng, chi phí quản lý doanh nghiệp: các chứng từ này thể hiện tổng chi phí sản xuất chung, chi phí bán hàng, chi phí quản lý doanh nghiệp theo dự toán và thực tế được phân chia theo biến phí và định phí phát sinh tại bộ phận phân xưởng sản xuất, bộ phận bán hàng, bộ phận quản lý doanh nghiệp. Dựa vào các chứng từ này để bộ phận kế toán quản trị tập hợp chi phí và theo dõi sự biến động của các loại chi phí nhằm tìm ra chênh lệch và báo cáo cho Ban giám đốc có biện pháp khắc phục.

Phiếu định giá bán sản phẩm linh hoạt (theo phương pháp chi phí trực tiếp): chứng từ này được lập cho từng loại sản phẩm mà Cty đang sản xuất. Nó giúp cho nhà quản trị sẽ dễ dàng trong việc đưa ra mức giá bán cho từng loại sản phẩm khi gặp các tình huống trong kinh doanh như: cạnh tranh, đấu thầu, nhận đơn đặt hàng đặc biệt,…Chứng từ này sẽ giúp nhà quản trị đưa ra những mức giá, phạm vi linh hoạt nhanh hơn nhưng vẫn đảm bảo tính bí mật của thông tin cạnh tranh.

3.3. Tổ chức hệ thống tài khoản kế toán quản trị

Trên cơ sở tài khoản được ban hành theo Thông tư 200/2014/TT-BTC ngày 22/12/2014 đã thể hiện thông tin thực tế tài sản, nguồn vốn, chi phí, thu nhập, lợi nhuận theo chức năng hoạt động; vì vậy, vấn đề cần quan tâm là bổ sung, điều chỉnh tài khoản thích hợp với phản ánh, cung cấp thông tin cho mục đích quản trị. Xây dựng hay mở các tài khoản chi tiết để phản ánh, cung cấp thông tin tài sản, nguồn vốn, chi phí, thu nhập, lợi nhuận trên nguyên tắc chung tài khoản

cấp 1 (tài khoản 3 số) do Bộ Tài chính ban hành, tài khoản cấp 2 (tài khoản 4 số) trở lên do Cty tự xây dựng theo yêu cầu quản lý tại đơn vị.

3.4. Tổ chức hệ thống sổ sách và báo cáo quản trị

Ngoài việc sử dụng hệ thống sổ chi tiết được ban hành theo Thông tư 200/2014/TT-BTC ngày 22/12/2014 thì Cty nên sử dụng thêm một số sổ kế toán chi tiết để theo dõi như mẫu sổ chi tiết chi phí nguyên vật liệu trực tiếp, sổ chi tiết chi phí sản xuất chung, sổ chi tiết chi phí bán hàng và chi phí quản lý doanh nghiệp, có thể thiết kế ghi rõ đâu là định phí, đâu là biến phí nhằm theo dõi chi tiết chi phí kinh doanh theo cách ứng xử của chi phí cũng như làm cơ sở cho việc phân tích các biến động của chi phí.

Hệ thống báo cáo kế toán quản trị không tuân theo mẫu biểu quy định, được lập nhằm cung cấp các thông tin chủ yếu, cần thiết và hết sức cụ thể cho các nhà quản trị doanh nghiệp. Những thông tin này giúp cho các nhà quản trị doanh nghiệp đánh giá, phân tích và dự đoán tình hình tài chính, kết quả hoạt động kinh doanh và xu hướng phát triển của doanh nghiệp. Trên cơ sở đó, giúp cho các nhà quản trị doanh nghiệp đề ra những quyết định đúng đắn trong quản lý sản xuất và kinh doanh của doanh nghiệp. Yêu cầu khi lập các báo cáo này là phải kịp thời, thông tin phải truyền đạt rõ ràng, thống nhất và dễ hiểu và dễ liên hệ giữa các bộ phận. Các báo cáo kế toán quản trị phải được thiết lập phù hợp với đặc điểm, quy mô hoạt động, trình độ và khả năng của bộ máy kế toán. Cơ sở số liệu để lập các báo cáo kế toán là các sổ sách kế toán tổng hợp và chi tiết có liên quan đến đối tượng cần lập báo cáo kế toán.

3.5. Ứng dụng công nghệ thông tin vào kế toán quản trị - Giải pháp quản lý tổng thể (ERP)

Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong kế toán nói chung và kế toán quản trị nói riêng đã trở thành một nhu cầu và lợi ích của nó đã được công nhận rộng rãi vì việc ứng dụng công nghệ thông tin mang lại nhiều lợi ích như: Giảm khối lượng ghi chép thông tin, giảm khối lượng công việc tính toán, xử lý số liệu kế toán, tổng hợp nhưng vẫn đảm bảo việc tìm kiếm dữ liệu, cung cấp thông tin nhanh chóng và chính xác nhờ máy tính. Việc áp dụng công nghệ thông tin làm cho bộ máy kế toán tinh giản hơn, việc bảo mật, lưu trữ dữ liệu cũng dễ dàng hơn... Hiện nay một số doanh nghiệp Việt Nam đã và đang lựa chọn ứng dụng giải pháp quản trị doanh nghiệp - ERP (Enterprise Resource Planning - Hoạch định nguồn lực doanh nghiệp). Đây là giải pháp quản trị được đánh giá là "công cụ quan trọng và cần thiết để hội nhập". Về hình thức ERP là tập hợp các phân hệ quản lý toàn bộ công đoạn trong quy trình sản xuất của doanh nghiệp, gồm: hoạch định, kiểm tra, tài chính - kế toán, mua sắm, bán hàng, kho, sản xuất, nhân sự - lương, quan hệ khách hàng,... Đây là dạng sản phẩm kết hợp giữa công nghệ thông tin và quản lý. Chính vì thế, ERP thực sự là một thế mạnh của các nhà quản trị doanh nghiệp hiện nay với việc tăng cường khả năng quản lý và giám sát điều hành, nâng cao hiệu quả sản xuất kinh doanh, tối ưu hóa các nguồn lực, ...

Ngoài ra, ERP còn giúp các nhân viên kế toán trong việc phân tích, đánh giá thông tin chính xác, kịp thời các tác nghiệp quản lý theo quy trình chuẩn hóa, tăng cường khả năng làm việc nhóm. Đây thực sự là một bước ngoặt lớn trong quy trình quản lý cho các tập đoàn hay các Cty lớn nói chung và là cơ hội nói riêng đối với Cty cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1. Việc triển khai ứng dụng hệ thống ERP sẽ giúp các doanh nghiệp tối ưu hóa hoạt động quản lý các nguồn lực, qua đó nâng

cao được hiệu quả sản xuất kinh doanh và nâng cao năng lực cạnh tranh trong thời kỳ hội nhập. Giải pháp mà tác giả đề nghị là ứng dụng ERP đã được Ban Giám đốc Cty đồng ý và đang lên kế hoạch triển khai tại Cty.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Tài chính, *Thông tư số 53/2006/TT-BTC ngày 12/06/2006 về việc Hướng dẫn áp dụng kế toán quản trị trong doanh nghiệp, (2006)*.
2. Đoàn Ngọc Quế và cộng sự, *Kế toán quản trị,* Nhà xuất bản Lao động, Hà Nội, (2011).
3. Huỳnh Lợi, 2012, *Kế toán quản trị,* Nhà xuất bản Phương Đông, TP. Hồ Chí Minh, (2012).
4. Nguyễn Ngọc Quang và cộng sự, *Kế toán quản trị,* Nhà xuất bản Đại học kinh tế quốc dân, Hà Nội, (2012).
5. Anthony A.Atkinson and Robert S.Kaplan, *Advance Management Accounting,* Thirth Edition, Prentice Hall International Inc., London (1998).
6. Anthony A.Atkinson, Robert S.Kaplan, Ella Mae Matsumura, S.Mark Young, *Management Accounting - New,* Sixth Edition, Pearson International Inc., New Jersey (2012).

Phụ lục 1

Phiếu khảo sát tính ứng dụng của đề tài hoàn thiện công tác kế toán quản trị tại Công ty Cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1

Tên công ty: Công ty Cổ phần Dược phẩm BIDIPHAR 1

Địa chỉ: 498 Nguyễn Thái Học - Thành phố Quy Nhơn - Tỉnh Bình Định.

Đối tượng: Nhân viên kế toán và nhà quản trị

Tôi đang thực hiện đề tài nghiên cứu *"Hoàn thiện công tác kế toán quản trị tại Công ty cổ phần Dược phẩm Bidiphar 1"***.** Mục đích của cuộc khảo sát này là nhằm phục vụ cho việc nghiên cứu khoa học (không kinh doanh) và góp phần vào việc hoàn thiện đề tài nghiên cứu tại Công ty cổ phần Dược phẩm Bidiphar**.** Rất mong Anh/Chị vui lòng dành chút ít thời gian trả lời giúp tôi một số câu hỏi. Anh/Chị trả lời đúng theo suy nghĩ của mình vì các câu trả lời không có tính đúng/sai, tất cả đều có giá trị như nhau trong nghiên cứu.

Xin chân thành cảm ơn!

STT	Nội dung đánh giá	Có	Không
1	Theo Anh/Chị, tác giả đưa ra những nguyên nhân sau ảnh hưởng đến việc chưa tổ chức công tác kế toán quản trị tại Công ty có phù hợp không?		
1.1	Chưa có quan điểm chính thống về nội dung, phương pháp kế toán quản trị		
1.2	Phần mềm kế toán hiện tại IAS chỉ có thể cung cấp báo cáo tài chính chứ không có thiết kế cho ra các báo cáo kế toán quản trị phục vụ yêu cầu quản trị		
1.3	Các nhà quản lý chưa quan tâm nhiều đến việc phải tổ chức công tác kế toán quản trị tại công ty		

1.4	Nhân viên kế toán tại đơn vị có trình độ chuyên môn tốt nhưng chủ yếu chuyên về kế toán tài chính, chuyên môn về kế toán quản trị còn thiếu		
1.5	Do đặc thù sản xuất kinh doanh tại Công ty, sản xuất dược phẩm với trên 300 mặt hàng tạo nên sự phức tạp, khó khăn trong quá trình hạch toán		
1.6	Chưa có sự liên hệ chặt chẽ giữa các phòng ban		
1.7	Tổ chức công tác kế toán quản trị cũng đang gặp rào cản tài chính ban đầu là tốn kém nhiều chi phí		
1.8	Nguyên nhân khác xuất phát từ sự thiếu chính sách hỗ trợ, tác động từ các chính sách kinh tế tài chính vĩ mô của Nhà nước, của các tổ chức nghề nghiệp		
1.9	Các nguyên nhân khác…		
2	Theo Anh/Chị, Công ty cổ phần Dược phẩm BIDIPHAR 1 có cần thiết phải tổ chức công tác kế toán quản trị không?		
3	Theo Anh/Chị, các quan điểm mà tác giả đưa ra khi tổ chức công tác kế toán quản trị tại đơn vị có phù hợp hay không? Các quan điểm bao gồm:		
3.1	Phù hợp với quy trình hoạt động, mô hình tổ chức quản trị hoạt động, trình độ chuyên môn và xu hướng phát triển doanh nghiệp		
3.2	Ứng dụng kế toán quản trị trên cơ sở kết hợp với kế toán tài chính		
3.3	Nghiên cứu ứng dụng giải pháp quản lý tổng thể (ERP)		
3.4	Đảm bảo cân đối giữa lợi ích và chi phí khi ứng dụng kế toán quản trị		
4	Theo Anh/Chị, những định hướng sau đây của tác giả khi tổ chức công tác kế toán quản trị tại Công ty có phù hợp hay không?		
4.1	Theo Anh/Chị, tác giả cho rằng việc tổ chức công tác kế toán quản trị tại công ty nên thực hiện theo hai giai đoạn có phù hợp không?		
4.2	Anh/Chị đồng ý với tác giả về những nội dung nào trong các nội dung kế toán quản trị cần thực hiện trước tại đơn vị sau đây?		
a	Phân loại chi phí theo tính chất ứng xử		
b	Tính giá thành sản phẩm theo phương pháp xác định chi phí trực tiếp		
c	Tổ chức hệ thống dự toán ngân sách		
d	Vận dụng một số kỹ thuật kế toán quản trị để phân tích thông tin phục vụ cho việc ra các quyết định ngắn hạn		

e	Vận hành bộ máy kế toán quản trị, vận dụng hệ thống tài khoản kế toán, sổ sách, báo cáo quản trị một cách linh hoạt		
4.3	Anh/Chị đồng ý với tác giả về những nội dung nào trong các nội dung kế toán quản trị cần thực hiện sau tại đơn vị sau đây?		
a	Tổ chức công tác kế toán trách nhiệm tại Công ty		
b	Vận dụng một số kỹ thuật kế toán quản trị để phân tích thông tin phục vụ việc ra quyết định dài hạn		
4.4	Anh (chị) đồng ý với tác giả về những giải pháp hỗ trợ nào trong các giải pháp hỗ trợ sau về tổ chức công tác kế toán quản trị tại công ty sau đây?		
a	Nâng cao nhận thức của các nhà quản trị nhằm giúp cho các nhà quản trị nhận thấy được tầm quan trọng của kế toán quản trị		
b	Chuẩn bị nguồn nhân lực cho bộ phận kế toán quản trị nhằm đáp ứng được nhu cầu của phòng kế toán		
c	Ứng dụng công nghệ thông tin vào kế toán quản trị là sử dụng giải pháp quản trị doanh nghiệp - ERP		
5	Theo Anh/Chị, đề tài "Tổ chức công tác kế toán quản trị tại Công ty cổ phần Dược phẩm BIDIPHAR 1" có phù hợp với nhu cầu thực tế tại Công ty BIDIPHAR 1 không?		
6	Theo Anh/Chị, Công ty có sẵn sàng bỏ ra một khoản chi phí để tổ chức và xây dựng công tác kế toán quản trị không?		

ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC BẰNG TÌNH HUỐNG TRONG GIẢNG DẠY MÔN GIÁO DỤC HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

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

TÓM TẮT

Áp dụng phương pháp dạy học bằng tình huống trong giảng dạy môn Giáo dục học là một phương hướng tích cực, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và rèn luyện kĩ năng hoạt động giáo dục cho sinh viên. Bài viết trình bày các nguyên tắc cơ bản để xây dựng hệ thống bài tập tình huống (BTTH), quy trình lựa chọn và sử dụng BTTH trong dạy học bộ môn Giáo dục học và giới thiệu một số BTTH đã sử dụng trong quá trình giảng dạy học phần "Tổ chức hoạt động giáo dục" tại Trường Đại học Quy Nhơn.

Từ khóa: Bài tập tình huống, Dạy học bằng tình huống

ABSTRACT

Applying the Situational Method in Teaching Education at Quy Nhon University

Application of the situational method in teaching courses of education has been reported positive. It improves the quality of instruction delivery and helps students practice educational activities. This article presents primary principles to building a system of situational exercises and procedures to selecting and using these exercises in teaching education courses. It also introduces a number of situational exercises employed in teaching the course of *Organizing educational activities* at Quy Nhon University.

Keywords: Situational exercises, Situational teaching method.

1. Đặt vấn đề

Theo khoản 2-Điều 5 của Luật giáo dục 2005 (sửa đổi năm 2009): *"**Phương pháp giáo dục phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy sáng tạo của người học; bồi dưỡng cho người học năng lực tự học, khả năng thực hành, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên**"* [6, 2].

Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI (Nghị quyết số 29-NQ/TW) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đã chỉ đạo: *"Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. **Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn…**"* [7, 3].

Thực hiện đổi mới đào tạo ở bậc đại học (ĐH), đặc biệt là việc áp dụng hình thức đào tạo theo học chế tín chỉ, thì đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) là nhiệm vụ quan trọng và việc vận dụng phương pháp dạy học bằng tình huống (PPDHBTH) đang là vấn đề thu hút sự quan tâm của nhiều người.

Giáo dục học (GDH) là môn khoa học có vai trò quan trọng, cung cấp cho sinh viên (SV) hệ thống lí luận chung về dạy học - giáo dục, góp phần rèn luyện phẩm chất và năng lực cho người

*Email: *tuoinguyendhqn@gmail.com*
Ngày nhận bài: 21/4/2016; Ngày nhận đăng: 25/5/2016

giáo viên tương lai. Trong hoạt động dạy học môn GDH, hệ thống bài tập tình huống (BTTH) có vai trò đặc biệt quan trọng, vì vậy, áp dụng PPDHBTH vào quá trình giảng dạy môn học là cần thiết và đang được rất nhiều giảng viên (GV) thực hiện.

2. Một số vấn đề lý luận về tình huống và PPDHBTH

2.1. Một số khái niệm

2.1.1. *Tình huống*

Có nhiều định nghĩa về tình huống (TH). Theo Đại từ điển tiếng Việt: ***"Tình huống là hoàn cảnh diễn biến, thường bất lợi, cần đối phó"*** [9,1649]. Dưới góc độ Tâm lý học, TH là hệ thống các sự kiện bên ngoài có quan hệ với chủ thể, có tác dụng thúc đẩy chủ thể đó. Trong quan hệ không gian, TH xảy ra bên ngoài nhận thức của chủ thể. Trong quan hệ thời gian, TH xảy ra trước so với hành động của chủ thể. Trong quan hệ chức năng, TH là sự độc lập của các sự kiện đối với chủ thể ở thời điểm mà người đó thực hiện hành động.

Như vậy, khi nói về TH là nói tới một sự kiện thực tế khách quan nào đó xảy ra tại một địa điểm, trong một thời gian cụ thể, đặt ra yêu cầu phải xử lí, giải quyết.

2.1.2. *Tình huống sư phạm, tình huống dạy học*

Theo Từ điển Giáo dục học: *"**Tình huống sư phạm*** là tập hợp những hoàn cảnh, những điều kiện làm nẩy sinh những vấn đề đòi hỏi giáo sinh phải cân nhắc, lựa chọn những biện pháp sư phạm để tác động vào đối tượng một cách có hiệu quả giáo dục nhất. ***Tình huống dạy học*** là tình huống sư phạm được kế hoạch hóa bởi tác nhân (nhà giáo) cho chủ thể (người học) nhằm mục đích thực hiện chức năng của nhà giáo. Tình huống này tập trung vào mối quan hệ giữa dạy và học, giữa nhà giáo và người học" [4, 396-397].

Thực tiễn giáo dục cho thấy, nhiều khi chưa có sự phân biệt rõ ràng những khái niệm trên. Trong bài báo này, chúng tôi sử dụng thuật ngữ "***Bài tập tình huống***" để chỉ tất cả những TH được đưa vào quá trình dạy học, nhằm kích thích người học phân tích, bình luận, đánh giá, so sánh; trình bày và bảo vệ quan điểm của mình để qua đó từng bước chiếm lĩnh tri thức hay vận dụng những kiến thức đã học vào những trường hợp thực tế.

2.2. Phương pháp dạy học bằng tình huống

2.2.1. *Định nghĩa PPDHBTH*

PPDHBTH còn được gọi là Phương pháp nghiên cứu tình huống hay Phương pháp tình huống.

Có thể nói, tư tưởng áp dụng các TH của cuộc sống vào giảng dạy đã có từ thời Khổng Tử, nhưng phải đến khoảng cuối thế kỉ 19, việc sử dụng các TH trong giảng dạy mới được nhiều người chú ý. Những năm gần đây, PPDHBTH đang được nhiều trường đại học tại Việt Nam khuyến khích áp dụng và khoảng 20 năm trở lại đây, PPDHBTH đã được sử dụng rộng rãi trong đào tạo sư phạm.

Theo Phan Trọng Ngọ, bản chất của PPDHBTH là thông qua việc giải quyết những TH, người học có được khả năng thích ứng tốt nhất với môi trường xã hội đầy biến động. PPDHBTH rất gần với PPDH giải quyết TH có vấn đề, nhưng có cơ sở lí luận và phạm vi ứng dụng rộng hơn [8].

Theo chúng tôi, có thể hiểu PPDHBTH là việc sử dụng các BTTH (những câu chuyện, TH có thật, đã diễn ra trong thực tiễn hoặc những TH có tính giả định) trong quá trình dạy học, để minh họa, khắc sâu, củng cố, kiểm tra đánh giá tri thức đã học; kích thích hứng thú học tập, phát triển tư duy, rèn luyện kĩ năng (KN) cho SV, giúp họ có thể giải quyết một cách sáng tạo những TH đa dạng và phức tạp trong thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp sau này.

2.2.2. ***Ưu điểm của PPDHBTH***

Thực hiện PPDHBTH trong đào tạo đại học có rất nhiều ưu điểm:

PPDHBTH gắn lý luận với thực tiễn, làm cho việc giảng dạy lý luận đỡ nhàm chán, khô cứng; giúp người học dễ hiểu, dễ nhớ và nhớ lâu, có cái nhìn sâu hơn và thực tiễn hơn về vấn đề lý thuyết đã được học; mang lại niềm vui, hứng thú và kích thích sự say mê tìm tòi chiếm lĩnh tri thức của SV.

SV được tham gia vào quá trình tìm kiếm TH, có cơ hội vận dụng tri thức vào phân tích và xử lý những TH thiết thực, phát huy tính tích cực, chủ động, độc lập, sáng tạo của SV trong quá trình học, giúp họ tránh được những rủi ro khi tham gia thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp.

PPDHBTH rèn luyện cho người học một số KN cơ bản như: KN thu thập và xử lý thông tin; KN giao tiếp và làm việc nhóm; KN thuyết trình, tranh luận; KN trình bày, bảo vệ quan điểm cá nhân và phản biện ý kiến của người khác; Kĩ năng so sánh, đánh giá các phương án; KN phân tích vấn đề một cách logic; KN ra quyết định và giải quyết vấn đề; KN thương lượng, biết lắng nghe, tôn trọng ý kiến của người khác và chấp nhận các ý kiến khác biệt,... Đây là những KN quan trọng giúp cho người học có thể thành công trong tương lai.

Như vậy, khi áp dụng PPDHBTH, SV không chỉ nắm được nội dung môn học mà còn học được phương pháp tiếp cận, phương pháp học – đây chính là điều kiện để SV tiếp tục nghiên cứu và học tập suốt đời.

Đối với GV, cũng có thể học hỏi được những kinh nghiệm, thông tin, giải pháp mới từ SV để bổ sung vào bài giảng của mình,...

2.2.3. ***Những thách thức, khó khăn khi thực hiện PPDHBTH ở bậc ĐH***

Về phía giảng viên:

Muốn sử dụng PPDHBTH có hiệu quả, GV phải nắm vững chuyên môn, có vốn hiểu biết sâu rộng, am hiểu những vấn đề thực tế liên quan tới môn học, có kinh nghiệm giảng dạy; phải đầu tư thời gian, công sức và trí tuệ để tiếp cận thực tiễn, cập nhật các thông tin, kiến thức và kỹ năng mới, xử lý thông tin và xây dựng TH,… do đó đã làm gia tăng khối lượng công việc của GV, tạo áp lực cho GV trẻ;

PPDHBTH đòi hỏi GV phải sử dụng thành thạo nhiều KN trong giảng dạy, như sự phối hợp linh hoạt với các phương pháp khác, cách tổ chức lớp học, phân bố thời gian, đặt câu hỏi, tổ chức, hướng dẫn và khuyến khích SV thảo luận, nhận xét, phản biện, thu hút sự chú ý, kích thích tư duy của người học,...

Để có nguồn thông tin phục vụ việc xây dựng các TH, GV phải được tiếp cận thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp. Tuy nhiên hiện nay có tình trạng GV xa rời thực tiễn, ít có điều kiện tiếp xúc với thực tiễn, nên các BTTH còn thiếu tính thực tế và chưa cập nhật;

Một khó khăn nữa mà GV thường gặp khi áp dụng PPDHBTH là họ thực hiện phương pháp này chủ yếu bằng kinh nghiệm của từng cá nhân, chưa được tham dự các lớp tập huấn, nên nhiều GV còn lúng túng khi vận dụng…

Về phía SV:

PPDHBTH chỉ thật sự phát huy tác dụng khi SV tích cực, chủ động tham gia; có tinh thần tự học, thái độ làm việc nghiêm túc; khả năng tư duy độc lập, sáng tạo, tính năng động; sự say mê tìm tòi nghiên cứu... Nhưng, do đã quá quen với cách tiếp thu kiến thức thụ động (thầy giảng trò ghi chép, hiện nay là chiếu chép) nên khi vận dụng PPDHBTH thì một bộ phận học viên không thích ứng được.

Thực tiễn cho thấy, không chỉ GV xa rời thực tiễn, mà SV cũng thiếu hiểu biết về thực tế, ít được tiếp xúc với thực tiễn, nên chưa nêu được những BTTH có giá trị…

Môi trường, điều kiện vật chất: PPDHBTH cần được tổ chức với số lượng SV không quá đông, vị trí ngồi của SV cơ động hoặc tương đối cơ động để thuận tiện khi tham gia các trò chơi giải quyết TH hoặc làm việc theo nhóm khi cần thiết. Nhưng hiện nay có nhiều lớp qui mô còn quá lớn; cơ sở vật chất và các phương tiện học tập như: thư viện, giáo trình, tài liệu tham khảo, sách báo, tạp chí, Internet... cũng chưa đáp ứng được nhu cầu của SV…

3. Áp dụng PPDHBTH trong giảng dạy môn Giáo dục học tại trường Đại học Quy Nhơn

3.1. Nguyên tắc lựa chọn và sử dụng BTTH trong giảng dạy môn GDH

Thứ nhất: Hệ thống BTTH phải phù hợp với mục tiêu, yêu cầu và nội dung của môn học

Nguyên tắc này đòi hỏi phải căn cứ vào mục tiêu, yêu cầu và nội dung học tập của môn học để lựa chọn hệ thống BTTH phù hợp và thông qua việc sử dụng hệ thống BTTH phải góp phần thực hiện mục học tập của môn học.

Thứ hai: BTTH phải mang tính thực tiễn, tính đa dạng, phong phú, điển hình và được sắp xếp thành một hệ thống

Hệ thống BTTH phải phản ánh một cách linh hoạt, mềm dẻo những biến đổi của tình hình kinh tế - xã hội của đất nước, của địa phương; đặc biệt phải bám sát thực tiễn giáo dục sinh động ở trường phổ thông, những điều kiện cụ thể của từng loại hình trường; phải gắn với những sự kiện liên quan đến đời sống hằng ngày, với thực tiễn nghề nghiệp của SV.

Hệ thống BTTH phải có tính tiêu biểu, phổ biến, khách quan; phản ánh được tính đa dạng, phức tạp của hoạt động giáo dục, giúp cho SV làm quen với nhiều TH, hoàn cảnh, môi trường hoạt động giáo dục khác nhau, có khả năng vận dụng linh hoạt tri thức vào giải quyết các vấn đề trong thực tiễn giáo dục sau này.

BTTH phải được lựa chọn và sắp xếp lôgíc theo một hệ thống có mối liên hệ chặt chẽ với nhau, theo những tiêu chí cụ thể.

Thứ ba: BTTH phải đảm bảo phù hợp với trình độ, khả năng của SV, góp phần tích cực hóa hoạt động học tập của SV

Xây dựng hệ thống BTTH phải đảm bảo tính vừa sức, phù hợp với trình độ và khả năng của SV, đảm bảo họ có thể giải quyết được dưới sự hướng dẫn của GV. Cần chú ý tận dụng và khai thác triệt để vốn hiểu biết, vốn kinh nghiệm về thực tiễn giáo dục của SV.

Hệ thống BTTH phải hấp dẫn, phát huy được tính tích cực, chủ động, độc lập, sáng tạo, khả năng tự học của SV; khơi dậy sự hứng thú và yêu thích môn học; SV có nhu cầu, mong muốn giải quyết và có khả năng giải quyết TH, nghĩa là bài tập phải chứa đựng "tình huống có vấn đề". Trong hoạt động giải quyết bài tập, GV đóng vai trò là người thiết kế, tổ chức, người cố vấn, kích thích, định hướng cho SV hoạt động. SV là chủ thể của hoạt động giải bài tập, tự khám phá cái mình chưa biết và đưa ra các giải pháp giải quyết vấn đề.

Thứ tư: Không lạm dụng việc sử dụng các BTTH

Không phải bất cứ nội dung học tập nào cũng có thể và cần sử dụng các BTTH. Nếu GV lạm dụng sẽ ảnh hưởng đến việc thực hiện nội dung chương trình môn học và dễ gây nhàm chán cho SV…

3.2. Xây dựng quy trình lựa chọn và sử dụng BTTH trong giảng dạy môn GDH

Có thể áp dụng PPDHBTH theo các bước sau:

Bước 1: Giảng viên xác định mục tiêu của học phần

Giảng viên cần xác định rõ mục tiêu, yêu cầu và nội dung cơ bản của học phần để làm cơ sở lựa chọn các BTTH

Bước 2: Lựa chọn và nêu TH

Cả GV và SV cùng lựa chọn BTTH. GV lựa chọn trong bộ sưu tập của mình những TH phù hợp với nội dung của học phần. SV nêu những TH đã gặp trong thực tiễn giáo dục hoặc sưu tầm qua sách, báo, tạp chí…

BTTH có thể chia ra làm hai loại:

Loại 1, TH chưa có phương án xử lí, ví dụ: "Nếu học sinh đi học muộn hoặc làm việc riêng trong giờ học, anh (chị) sẽ xử lí như thế nào?"

Loại 2, TH đã có phương án xử lí, ví dụ: "Học sinh đọc truyện trong giờ học, thầy A xuống thu và xé nát quyển truyện trước lớp". Hãy nhận xét cách xử lí của thầy A. Nếu là thầy A, anh (chị) sẽ xử lí như thế nào?

BTTH phải đáp ứng được những yêu cầu sau:

Về mặt nội dung, TH phải mang tính giáo dục; chứa đựng mâu thuẫn; tạo sự thích thú cho người học; nêu ra được những vấn đề quan trọng và phù hợp với người học...

Về mặt hình thức, TH phải được trình bày ngắn gọn, súc tích, lôgíc, dễ hiểu; cách thể hiện TH sinh động, có thể sử dụng nhiều hình thức khác nhau, như trình bày TH, cho SV đóng vai để mô tả TH, kể chuyện, tổ chức trò chơi…

Bước 3: Phân tích TH và gợi ý câu hỏi thảo luận

GV hướng dẫn SV gạch chân những từ khóa cần chú ý, gợi ý các kiến thức lý thuyết có liên quan đến TH và câu hỏi thảo luận để SV hiểu rõ các vấn đề cần giải quyết.

Bước 4: Giải quyết TH

Nếu TH chưa có phương án xử lí: Từng cá nhân hoặc nhóm trình bày các phương án giải quyết TH. Vận dụng lý luận đã học để thảo luận, đánh giá các phương án và ra quyết định lựa chọn một phương án tối ưu nhất.

Đối với những TH đã có cách xử lý: yêu cầu SV nhận xét, phân tích cách xử lý trong TH; đưa ra các cách giải quyết của mình và những cơ sở lí luận cho các cách giải quyết đó; ra quyết định lựa chọn phương án tối ưu nhất.

Bước 5: GV tổng kết, nhận xét và đánh giá các phương án

GV tổng kết tất cả các phương án mà SV đã đưa ra; nhận xét, đánh giá các phương án bằng cách chỉ ra ưu-nhược điểm của từng phương án; hướng dẫn SV lựa chọn phương án tối ưu nhất. Ngoài ra GV còn nhận xét tinh thần, thái độ, ý thức tham gia của SV; cho điểm những SV tích cực để khuyến khích họ.

3.3. Lựa chọn và sử dụng BTTH trong giảng dạy học phần "Tổ chức hoạt động giáo dục" (TCHĐGD)

3.3.1. *Giới thiệu khái quát về học phần TCHĐGD*

TCHĐGD là một nội dung cơ bản của môn GDH và là một học phần quan trọng trong chương trình đào tạo cử nhân Tâm lý giáo dục và Quản lý giáo dục.

Mục tiêu của học phần:

- Về mặt tri thức: Giúp SV nắm được những vấn đề lý luận cơ bản về hoạt động giáo dục (GD), như: Khái quát về quá trình GD; các nguyên tắc, nội dung và phương pháp GD; công tác chủ nhiệm lớp ở nhà trường phổ thông; vấn đề xây dựng tập thể học sinh (HS)…

- Hình thành cho SV kỹ năng: Vận dụng linh hoạt và sáng tạo các nguyên tắc GD; lựa chọn và sử dụng có hiệu quả các phương pháp GD; phối hợp với gia đình và xã hội trong công tác GD HS; xây dựng, quản lý và GD một tập thể HS; lập kế hoạch chủ nhiệm lớp, giúp SV làm tốt công tác GD ở trường phổ thông sau này …

- Hình thành cho SV tình cảm nghề nghiệp, lương tâm và trách nhiệm đối với nghề; các phẩm chất nhân cách của người công dân nói chung và những phẩm chất cần thiết cho nghề nghiệp nói riêng.

Nội dung học phần: Gồm có bài mở đầu và năm chương

Chương 1: Khái quát về quá trình giáo dục

Chương 2: Nguyên tắc giáo dục

Chương 3: Nội dung giáo dục

Chương 4: Phương pháp giáo dục

Chương 5: Công tác chủ nhiệm lớp trong trường phổ thông

3.3.2. *Một số BTTH đã được lựa chọn và sử dụng*

Bảng 1. *Một số BTTH đã được lựa chọn và sử dụng trong giảng dạy học phần TCHĐGD*

Chương	Nội dung	BTTH
Chương 1	Các khâu của quá trình giáo dục	TH 1
Chương 2	- Nguyên tắc giáo dục trong tập thể và bằng tập thể - Nguyên tắc tôn trọng HS - Nguyên tắc phát huy mặt tốt …	TH 2 TH 3, TH 4 TH 5
Chương 3	Nội dung giáo dục đạo đức	TH 6
Chương 4	Phương pháp trách phạt học sinh	TH 7
Chương 5	- Chức năng, vai trò của giáo viên chủ nhiệm lớp - Công tác giáo dục học sinh cá biệt	TH 8, TH 9, TH 10

TH 1: "Mẹ ơi con nhặt được ví tiền"

B là HS lớp 4, nhặt được một cái ví, mở ra xem và thấy rất nhiều tiền. B nhìn quanh và tỏ ra vui mừng vì chẳng ai phát hiện ra, nên bỏ ngay vào túi. B mang về nhà đưa cho mẹ. Mẹ B rất mừng, khen em ngoan và còn thưởng cho mấy ngàn đi chơi điện tử.

Hôm sau đến lớp, B được tin cô Nga là người đánh rơi cái ví. Do rất thích cô Nga, nên B cảm thấy hối hận vì hôm qua đã không báo với cô. Suốt cả buổi học tâm trí em không tập trung vào bài được, cứ luôn dằn vặt, tự trách mình. Và cuối cùng em quyết định nói sự thật với cô.

Khi cô và B về nhà để lấy tiền, mẹ em tỏ thái độ giận dữ và phủ nhận điều đó. B cãi lại mẹ làm mẹ em rất xấu hổ. Mẹ mắng B thậm tệ nhưng cũng lấy ví đưa lại cho cô. Sau khi cô về, B bị một trận đòn nên thân. Cả mẹ và cô đều là hai người mà B yêu quý khiến nó không biết phải làm thế nào mới đúng…?

TH 2: "Chúng ta cùng đưa bạn đến trường nhé"

HS A bị tai nạn cụt 2 chân. Bạn B ở gần nhà thường đưa A đi học, nhưng gia đình B rất khó khăn, xe cộ không tốt, nhiều hôm phải dắt xe đưa bạn đến trường. GVCN khi biết tin đã biểu dương B, vận động lớp quyên góp mua tặng B xe để đưa bạn đến trường, đồng thời yêu cầu tập thể phối hợp với B để giúp A.

TH 3: "Mày đi học hay đi câu khách?"

GV gọi 1 HS nữ (con nhà giàu, ăn mặc rất mốt, tóc nhuộm vàng hoe) lên giải bài tập, nhưng bạn đó không làm được. GV nói: "Mày đi học hay đi câu khách mà ăn mặc như vậy?"

TH 4: "Đây là lớp phó học tập sao?"

A là lớp phó học tập. Trong giờ giải bài tập, cứ bài nào khó thầy B lại gọi A lên giải. Một lần, vì gặp phải bài toán quá khó nên A không giải được. Thấy vậy, thầy B liền nói: "Đây là lớp phó học tập sao? Lớp phó học tập mà giải không được thì ở nhà chăm bò tốt hơn".

Thầy nói xong, cho A về chỗ và hỏi cả lớp: "Có ai giải được bài này không?"

Cả lớp im lặng,… bỗng lớp trưởng giơ tay, nhưng không phải xin giải bài tập, mà nói: "Thầy dạy khó hiểu quá, bạn lớp phó học giỏi như vậy mà giải không ra thì làm sao tụi em giải được. Em đại diện lớp mong thầy xem lại cách dạy của mình và xin thầy đừng nói bạn lớp phó như vậy nữa".

Nói xong, bạn lớp trưởng ngồi phịch xuống, còn thầy B không nói gì mà xách cặp ra về. Tôi nghĩ lớp trưởng phải dũng cảm lắm mới dám nói ra như vậy. (Theo lời kể của SV Tâm lý giáo dục K 35)

TH 5: "Giải nhất"

Để chào mừng ngày 22/12, nhà trường tổ chức ngày hội thể thao. L là HS cá biệt, nhưng vẫn được lớp cử đi thi môn chạy và đã dành giải nhất cuộc thi. Cả lớp rất mừng, nhưng GVCN thì tỏ ra thờ ơ. Thầy nói: "Nhiệm vụ của các em là phải lo học tập cho tốt. Đầu óc ngu si thì tứ chi phát triển, chẳng được cái tích sự gì đâu…"

TH 6: "Biết thế này em đã đi hiến máu để lấy 5 điểm"

Trong buổi xét điểm rèn luyện, một sinh viên xếp loại khá đã nói với giáo viên chủ nhiệm: "Hồi đi học phổ thông, chưa bao giờ em bị xếp loại khá. Bây giờ em là sinh viên sư phạm lại bị xếp loại khá, ra trường đi xin việc người ta có nhận em không hả cô. Biết thế này em đi hiến máu lấy 5 điểm thì giờ em sẽ có đủ số điểm để xếp loại tốt rồi…"

TH 7: "GV bắt HS liếm phấn"

"Cô H dạy bộ môn Vật lý bước vào lớp và nhìn thấy trên ghế giáo viên có những nét phấn vẽ bậy bạ. Cô quay xuống và hỏi cả lớp với một thái độ bực tức: "Ai đã vẽ lên ghế giáo viên?", nhưng tất cả HS trong lớp đều sợ nên chẳng bạn nào dám nhận. Cô giáo la mắng cả lớp và bắt tất cả 47 HS xếp thành một hàng, lần lượt từng người một đi đến dùng lưỡi liếm sạch những nét phấn trên ghế. Cả lớp ai cũng sợ bị cô đuổi học nên tất cả đều thực hiện không chống đối". (Tình huống xảy ra vào tháng 02 năm 2003, tại một trường THCS - tỉnh Hà Tĩnh)

TH 8: "Em chịu thôi"

Trong đợt thi học kỳ, Đ được 0,7 điểm môn Địa lý và đã nhờ cô giáo chủ nhiệm giúp đỡ để xem lại kết quả. Cô nói Đ làm đơn phúc khảo gửi lên nhà trường, nhưng kết quả vẫn là "Giữ nguyên điểm số". Đ vẫn khẳng định là có sự nhầm lẫn nên đã kể với mẹ. Thấy Đ có vẻ khủng hoảng tâm lý, không chịu học bài, nên mẹ em đã gọi cho cô chủ nhiệm, nhờ cô tìm cách nào đó để Đ có thể biết được lý do vì sao lại được 0,7 mà "tâm phục, khẩu phục". Cô chủ nhiệm đã nói với mẹ của Đ như sau: "Em chịu thôi. Nếu chị có quen với ban giám hiệu thì đến trường mà gặp thầy hiệu trưởng ấy…?"

TH 9: "Đi học thêm nhà thầy đi em"

Thầy A mở lớp dạy thêm ở nhà. Mỗi khi kiểm tra, thầy thường cho các bạn đi học thêm biết đề trước và thường xuyên gây khó khăn cho những ai không đi học thêm ở nhà thầy. A là một HS có hoàn cảnh gia đình khó khăn, không đi học thêm và đã bị thầy "ép điểm". A tìm đến cô chủ nhiệm để được giúp đỡ, nhưng sự giúp đỡ mà em nhận được là câu nói "Đi học thêm nhà thầy đi em". ("Không thể tưởng tượng nổi, em lặng cả người đi, từ đó về sau em không bao giờ đề cập bất kỳ vấn đề gì với cô nữa, niềm tin sụp đổ hoàn toàn" – Lời kể của SV sư phạm toán khóa 35).

TH 10: "Bây giờ em muốn gì?"

Cô giáo thực tập bước vào lớp, chúng tôi đứng dậy chào, cô mỉm cười chào lại và cho lớp ngồi xuống.

"Trời ơi! Cười duyên quá! Cô đẹp quá! Ta yêu cô mất thôi" - một bạn nam từ cuối lớp nói thật to

Cô giáo chưa kịp ngồi xuống ghế, mặt đỏ lên, nụ cười tắt hẳn. Cô nhìn xuống cuối lớp thì thấy bạn ấy vẫn đứng nhìn cô chằm chặp. Cả lớp xì xầm và cười rúc rích. Cô đứng lặng hồi lâu, hình như định bỏ qua mọi chuyện, nhưng bạn ấy vẫn đứng trêu ngươi. Cô cất tiếng:

"Em là HS cá biệt của lớp phải không? Bây giờ em muốn gì? Học hay ra khỏi lớp?"

"Không muốn học, cũng không muốn nghỉ, chỉ muốn nhìn cô thôi, vì cô đẹp lắm" - bạn ấy trả lời.

Trước tình huống đó, cô giáo mới không còn đủ bình tĩnh, cô bật khóc và chạy ra khỏi lớp.

3.4 . Bài học kinh nghiệm

Qua thực tiễn áp dụng PPDHBTH, chúng tôi rút ra một số bài học kinh nghiệm sau:

Thứ nhất, phải bám sát các nguyên tắc và thực hiện linh hoạt, sáng tạo quy trình lựa chọn, sử dụng hệ thống BTTH.

Thứ hai, để có được những BTTH hấp dẫn, mang tính thời sự và phù hợp với SV, GV phải tìm hiểu thực tiễn giáo dục; đọc nhiều sách, báo, tạp chí và tài liệu về giáo dục; tăng cường khai thác vốn kinh nghiệm sống của SV (qua các báo cáo thực tập, luận văn tốt nghiệp của SV, hoặc

cho SV nêu những TH đã gặp và sưu tầm được...); tham khảo ý kiến của những giảng viên khác và giáo viên phổ thông;

Thứ ba, kết hợp sử dụng PPDHBTH với các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học khác, như thuyết trình, thảo luận nhóm, trò chơi, đóng vai, dạy học theo chủ đề…

Thứ tư, khuyến khích những cá nhân hoặc nhóm SV có những TH phù hợp, hấp dẫn và có cách giải quyết sáng tạo bằng cách cộng điểm vào bài giữa kỳ, thậm chí là miễn không phải làm bài giữa kỳ.

Thứ năm, các nhà quản lí giáo dục cần tổng kết những kinh nghiệm thực tiễn, xây dựng cơ sở lý luận và đưa PPDHBTH vào trong các chương trình tập huấn bồi dưỡng GV, tạo điều kiện cho họ thực hiện tốt phương pháp này.

4. Kết luận

Hiện nay có rất nhiều PPDH tích cực được sử dụng nhằm phát huy tối đa tính tích cực của SV trong quá trình học tập, góp phần vào việc đổi mới PPDH đại học, trong đó áp dụng PPDHBTH trong dạy học đang là vấn đề thu hút sự quan tâm của nhiều người.

Thông qua bài viết, chúng tôi muốn làm rõ thêm một số vấn đề lý luận về PPDHBTH; nêu lên các nguyên tắc cơ bản, xây dựng quy trình và giới thiệu một số BTTH đã sử dụng trong giảng dạy môn GDH - tại Trường Đại học Quy Nhơn. Chúng tôi mong muốn chia sẻ một số kinh nghiệm mà bản thân đã tích lũy được trong thực tiễn giảng dạy để góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo của nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Hoài Bảo, *Phương pháp dạy học bằng tình huống,* TBKTSG, số ra ngày 25/5, (2004).
2. Vũ Thế Dũng, *Nghiên cứu tình huống trong giảng dạy đại học,* Nguồn: http://vietbao.vn.
3. Nguyễn Thị Phương Hoa, *Sử dụng phương pháp tình huống trong dạy học Giáo dục học*, Tạp chí Giáo dục, số 227, kỳ 1, (2009).
4. Bùi Hiền, *Từ điển Giáo dục học*, Nxb Từ điển bách khoa, (2001).
5. Trần Thị Hương, *Xây dựng hệ thống bài tập thực hành môn Giáo dục học phổ thông theo chương trình đào tạo tín chỉ ở trường Đại học sư phạm TP. HCM*, Tạp chí khoa học ĐHSP TP. HCM, số 31, (2011).
6. Luật Giáo dục 2005, Quốc hội Nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam, khóa XI, kỳ họp thứ 7, (2005).
7. Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI (Nghị quyết số 29-NQ/TW), về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu CNH-HĐH trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng XHCN và hội nhập quốc tế, (2013).
8. Phan Trọng Ngọ, *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường,* Nxb Đại học Sư phạm TP. HCM, (2005).
9. Nguyễn Như Ý, *Đại từ điển tiếng Việt,* Nxb Văn hóa - Thông tin, (1998).

GÓP PHẦN LÀM SÁNG TỎ MỘT SỐ NHẬN THỨC VỀ PHÁP LUẬT THỜI NGÔ - ĐINH - TIỀN LÊ

NGUYỄN CÔNG THÀNH*
Khoa Lịch sử, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Trong bài viết này, tác giả nêu lên một số điểm không thống nhất giữa các nhà nghiên cứu, đồng thời đưa ra quan điểm của mình về 2 vấn đề: Có hay không pháp luật thành văn thời Ngô - Đinh - Tiền Lê? Nhìn nhận về tính chất, mức độ hình phạt của pháp luật thời kỳ này như thế nào cho thỏa đáng? Qua đó góp phần làm sáng tỏ về luật pháp Việt Nam ở thế kỷ X.

Từ khóa: Pháp luật, Ngô - Đinh - Tiền Lê

ABSTRACT

Another Insight into the Laws under the Dynasties of Ngo, Dinh, and Tien Le

This paper introduces some controversial views among researchers and puts forward answers to two questions: (1) whether or not there were documented laws under the dynasties of Ngo, Dinh, and Tien Le and (2) what should be a satisfying viewpoint on the nature of these laws and the punishment levels arising from them. The answers to these questions are expected to give another insight into the Vietnamese laws of the 10th century.

Keywords: Law, Ngo - Dinh - Tien Le

1. Đặt vấn đề

Ngô - Đinh - Tiền Lê là những vương triều phong kiến trong lịch sử Việt Nam, cách ngày nay hơn 1000 năm. Vì vậy, khi nghiên cứu về thời kỳ này gặp rất nhiều khó khăn, một số vấn đề lịch sử vẫn còn bỏ trống, đòi hỏi các nhà nghiên cứu cần làm rõ. Xuất phát từ những nguyên nhân khách quan, chủ quan, một số công trình thông sử, chuyên đề, giáo trình viết về pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê chưa có sự thống nhất, gây khó khăn cho công tác nghiên cứu, giảng dạy, học tập về lịch sử các vương triều. Trong bài viết này, tác giả nêu lên một số điểm không thống nhất, đồng thời đưa ra quan điểm của mình về 2 vấn đề: Có hay không luật pháp thành văn thời Ngô - Đinh - Tiền Lê? Nhìn nhận về tính chất, mức độ hình phạt của pháp luật thời kỳ này như thế nào cho thỏa đáng? Qua đó góp phần làm sáng tỏ về luật pháp Việt Nam ở thế kỷ X.

2. Có hay không pháp luật thành văn thời Ngô-Đinh-Tiền Lê

Nghiên cứu về pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê, đến nay đã có nhiều tác giả quan tâm tìm hiểu. Về đại thể có thể chia thành 3 loại công trình: công trình của sử gia phong kiến, công trình của các nhà sử học hiện nay và công trình của những tác giả chuyên sâu về pháp luật, công

*Email: *nguyencongthanh80@gmail.com*
Ngày nhận bài: 11/9/2015; Ngày nhận đăng: 10/3/2016

tác tại các khoa luật, trường đại học luật trong nước. Các công trình góp phần làm sáng tỏ những biểu hiện về pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê; tuy nhiên vẫn có nhiều điểm không thống nhất về pháp luật thời kỳ này.

PGS. TS. Đào Tố Uyên trong chuyên đề "Lịch sử tổ chức bộ máy nhà nước ở Việt Nam thời phong kiến" (in trong sách "Một số chuyên đề Lịch sử Việt Nam") và chuyên đề "Lịch sử tổ chức bộ máy nhà nước và hệ thống hành chính quốc gia ở Việt Nam thời kỳ phong kiến độc lập" (trong sách "Một số chuyên đề lịch sử cổ trung đại Việt Nam") đều cho rằng thời Đinh - Tiền Lê chưa có luật pháp (chưa có luật pháp thành văn?) [2, tr.17]; [4; tr.13].

Theo nhà sử học Nguyễn Khắc Thuần (trong "Đại cương Lịch sử Việt Nam cổ trung đại") và Trần Thị Vinh (trong "Lịch sử Việt Nam, tập 2 từ thế kỷ X đến thế kỷ XIV"), thời Đinh pháp chế chưa có văn bản rạch ròi; chưa có luật thành văn [8, tr. 88]; [12, tr. 84].

Các tác giả trong công trình "Lịch sử Việt Nam từ thế kỷ X đến 1858" cũng cho rằng: Mặc dù thời Đinh - Tiền Lê chưa có luật pháp thành văn, nhưng trong buổi đầu xây dựng và củng cố một đất nước vừa mới thống nhất sau nhiều năm loạn lạc, nhà nước vẫn chú ý đến kỷ cương, coi trọng luật pháp để giữ vững trị an lâu dài" [7, tr. 25].

Đồng tình với quan điểm này, công trình "Đại cương lịch sử Việt Nam" (tập 1), khẳng định: thời Đinh - Tiền Lê, luật pháp thành văn chưa có điều kiện soạn thảo và ban hành [6, tr. 113].

Điểm qua một số công trình trên, cho thấy quan điểm phủ nhận pháp luật thành văn thời Ngô - Đinh - Tiền Lê khá phổ biến trong giới nghiên cứu sử học. Trong quá trình giảng dạy lịch sử, khá nhiều giáo viên, kể cả giáo viên dạy ở các trường Đại học cũng theo quan điểm này.

Trái lại, nhiều tác giả công tác tại các khoa luật, trường đại học luật trong nước khẳng định: thời Ngô - Đinh - Tiền Lê đã có pháp luật thành văn, điển hình có 3 công trình sau:

"Giáo trình lịch sử nhà nước và pháp luật Việt Nam (Khoa luật, Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội): "các hình phạt thời Đinh - Tiền Lê được định ra như thế nào, theo một quy chế thành văn ra sao chúng ta chưa rõ. Chỉ có điều sử cũ chép là Lê Hoàn quy định luật lệ, tức là đã có luật thành văn" [9, tr. 48].

"Giáo trình Lịch sử nhà nước và pháp luật Việt Nam" (Trường Đại học Luật Thành phố Hồ Chí Minh): Thời Ngô - Đinh - Tiền Lê, đã có pháp luật thành văn nhưng không nhiều, đặt ra "luật lệnh", nhưng đó là luật lệnh gì thì cũng không thể biết rõ [11, tr. 82].

"Giáo trình Lịch sử nhà nước và pháp luật Việt Nam" (Trường Đại học Luật Hà Nội): Thời kỳ này (Ngô - Đinh - Tiền Lê) đã có pháp luật thành văn. Pháp luật thành văn có những hình thức văn bản gì, thì không thấy nói trong sử sách [10, tr. 80].

Trên đây là những công trình cơ bản thể hiện 2 quan điểm trái ngược nhau, trong thực tế còn có nhiều bài viết, nhiều công trình viết về pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê hoặc theo một trong 2 quan điểm trên hoặc không đưa ra nhận định cụ thể mà tác giả không có điều kiện đưa vào bài viết này. Vậy thời Ngô - Đinh - Tiền Lê đã có pháp luật thành văn chưa? Đó là vấn đề cần phải làm sáng tỏ.

Cho đến nay, nguồn sử liệu đáng tin cậy để nghiên cứu về pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê là các công trình của sử gia phong kiến. Tuy nhiên, việc ghi chép của các sử gia phong kiến về vấn đề này không nhiều, đáng để nhất là "Đại Việt sử ký toàn thư", sau đó được sử gia triều Nguyễn dẫn lại trong "Khâm định Việt sử thông giám cương mục".

Theo thống kê của tác giả, công trình "Đại Việt sử ký toàn thư" nhiều lần đề cập đến các sự kiện liên quan đến pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê: Năm 939, Ngô Quyền đặt trăm quan, chế định triều nghi phẩm phục; Năm 950, Ngô Xương Văn bảo hai viên chỉ huy sứ Dương Cát Lợi và Đỗ Cảnh Thạc rằng: Đức của Tiên Vương ta (tức Ngô Quyền) thấm khắp lòng dân, phàm chính lệnh ban ra không ai không vui lòng nghe theo; Năm 968, vua lên ngôi (Đinh Tiên Hoàng), đặt quốc hiệu là Đại Cồ Việt, dời kinh ấp về động Hoa Lư, bắt đầu dựng đô mới, đắp thành, đào hào, xây cung điện, đặt triều nghi; Năm 1000, Lê Đại Hành xuống chiếu đi đánh giặc ở châu phong; Năm 1002, vua Lê Đại Hành định luật lệnh. Xuống chiếu làm mấy nghìn mũi đâu mâu, ban cho sáu quân; Năm 1006, sửa đổi quan chế và triều phục của các quan văn võ và tăng đạo; Năm 1009, Lê Long Đĩnh xuống chiếu cho lấy quân và dân ở Châu Ái để đào kênh, đắp đường. Xuống chiếu đóng thuyền để ở các bến sông Vũ Lung, Bạt Cừ, Động Lung để chở người qua lại [1, tr. 206; 208; 214; 235; 236; 240; 242].

Từ cứ liệu trên đây, cho thấy sử cũ mới chỉ liệt kê ra những hoạt động xây dựng pháp luật của các vua đương triều thông qua việc chế định triều nghi phẩm phục, ban chính lệnh, đặt triều nghi, sửa đổi quan chế, định luật lệnh, xuống chiếu. Những quy định này có được trình bày bằng văn bản hay không? Nội dung cụ thể của nó như thế nào? Thì không được phản ánh một cách cụ thể.

Như vậy đứng về mặt sử liệu học, chưa tìm thấy văn bản pháp luật bằng chữ viết, cũng như tư liệu phản ánh thời Ngô - Đinh - Tiền Lê đã sử dụng chữ viết để soạn thảo pháp luật. Nếu chỉ dừng lại ở đây, để khẳng định thời Ngô - Đinh - Tiền Lê chưa có pháp luật thành văn thì chưa thỏa đáng.

Thứ nhất, về chữ viết, từ thời kỳ Bắc thuộc, chữ Hán đã được truyền bá vào nước ta, tầng lớp trên của người Việt từng bước tiếp thu chữ Hán. Sang thế kỷ X, các nhà nước Ngô - Đinh - Tiền Lê, nhất là vua quan, quý tộc, nhà sư, nho sĩ đã tiếp thu và sử dụng chữ Hán để điều hành đất nước, quản lý xã hội, không ngoại trừ, chữ Hán được sử dụng để soạn thảo các văn bản pháp luật.

Thứ hai, trong thời kỳ Bắc Thuộc, chính quyền đô hộ đã sử dụng luật pháp thành văn để cai trị nước ta: những luật lệnh của Hoàng đế Trung Hoa như bổ nhiệm các chức quan cai trị, quy định về cống nạp, về thuế... các bộ Hán luật, Bắc Tề luật (nhà Tề), Đại Nghiệp (nhà Tùy), Đường luật,... những luật lệ của thứ sử, tiết độ sứ, thái thú... Vì vậy, khi xây dựng đất nước, các vương triều không thể không kế thừa những mặt tiến bộ của chính quyền đô hộ, sử dụng pháp luật thành văn để trị vì.

Thứ ba, trải qua các triều Ngô - Đinh - Tiền Lê, tổ chức bộ máy được củng cố và phát triển. Trong bộ máy Nhà nước chức quan phụ trách luật pháp được đặt ra. Ví như nhà Đinh cho Lưu Cơ giữ chức Đô hộ phủ sĩ coi việc hình án. Để đáp ứng yêu cầu của quản lý nhà nước ngày càng phát triển, việc biên soạn pháp luật thành văn cũng sẽ được đặt ra.

Thứ tư, dựa vào những hoạt động "chế định triều nghi phẩm phục", "ban chính lệnh", "đặt triều nghi", "sửa đổi quan chế", "định luật lệnh", "xuống chiếu"… nói tới trong "Đại Việt sử ký toàn thư" hoàn toàn có khả năng được quy định bằng văn bản. Ví như Chiếu của vua ban thì phải được thể hiện bằng chữ viết.

Từ những luận giải trên đây, theo tôi, chỉ có thể nói thời kỳ này chưa có bộ luật thành văn và chưa tìm thấy bằng chứng về luật pháp thành văn, chứ không nên khẳng định thời kỳ này chưa có luật pháp thành văn.

3. Về tính chất, mức độ hình phạt của pháp luật thời Ngô-Đinh-Tiền Lê

Về tính chất của pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê cũng cần nhìn nhận cho thỏa đáng. Theo "Giáo trình lịch sử nhà nước và pháp luật Việt Nam (Khoa Luật, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội): "có thể nói, tính chất đàn áp khắc nghiệt cao độ là đặc điểm của hình pháp thời kỳ này thể hiện rõ trong hình phạt dưới triều Đinh và Tiền Lê" [9, tr. 48].

"Giáo trình Lịch sử nhà nước và pháp luật Việt Nam" (Trường Đại học Luật Thành phố Hồ Chí Minh): thời Đinh, các hình phạt đặt ra để đàn áp sự chống đối của các thế lực với triều đình là rất tàn khốc. Lê Long Đĩnh sử dụng các hình phạt cũng không kém phần dã man, tàn bạo, đồng thời còn thể hiện tính chất tùy tiện khi xét xử [11, tr. 82-83].

Trong nhiều công trình sử học, các tác giả cũng sử dụng các cụm từ "hà khắc" [7, tr. 25], "luật lệ khắc nghiệt" [5, tr. 94], hình phạt "hết sức nặng và vô cùng nghiêm khắc" [3, tr. 494]… để đánh giá về pháp luật thời Đinh và Tiền Lê. Một số công trình khác cho rằng hình phạt đó nghiêm minh [8, tr. 88], luật pháp thời Đinh - Tiền Lê không mang tính hà khắc và tàn bạo [10, tr. 80]…

Thực chất những nhận định này không phải không có các cứ liệu lịch sử. "Đại Việt sử ký toàn thư" chép: Vua (Đinh Tiên Hoàng) muốn dùng uy chế ngự thiên hạ, bèn đặt vạc dầu lớn ở sân triều, nuôi hổ giữ ở trong cũi. Người nào trái phép phải chịu tội thì bỏ vào vạc dầu hay cho hổ ăn. Mọi người đều sợ phục, không ai dám phạm [1, tr. 214]. Lê Long Đĩnh tính hiếu sát, phàm người bị hành hình, hoặc sai lấy cỏ gianh quấn vào người mà đốt, để cho lửa cháy gần chết, hoặc sai kép hát người nước Tống là Liêu Thủ Tâm lấy dao ngắn, dao cùn xẻo từng mảnh, để cho không được chết chóng. Người ấy đau đớn, kêu gào thì Thủ Tâm nói đùa rằng: "Nó không quen chịu chết". Vua cả cười. Đi đánh dẹp bắt được tù thì giải đến bờ sông, khi nước triều rút, sai người làm lao dưới nước, dồn cả vào trong ấy, đến khi nước triều lên, ngập nước mà chết; hoặc bắt trèo lên ngọn cây cao, rồi chặt gốc cho cây đổ, người rơi xuống chết… Có lần vua đi đến sông Ninh, sông ấy nhiều rắn, vua sai trói người vào mạn thuyền, đi lại giữa dòng muốn cho rắn cắn chết.. Có lần vua róc mía trên đầu nhà sư Quách Ngang, giả vờ lỡ tay dao trượt xuống đầu nhà sư cho chảy máu, rồi cả cười [1, tr. 242-243]. Theo sứ nhà Tống là Tống Cảo, Lê Đại Hành trực tiếp xử những người xung quanh: "Tả hữu có lỗi nhỏ thì giết hoặc đánh 100 - 200 roi; bọn giúp việc ai hỏi điều gì phật ý đánh 30 - 50 roi, truất làm tên gác cổng, khi hết giận cho về làm chức cũ" [3, tr. 517].

Dựa vào những sử liệu trên cho thấy pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê có những hình phạt nặng như bỏ vào vạc dầu, cho hổ ăn, đốt lửa, xẻo thịt, dìm sông,… Theo tôi, khi đánh giá về pháp luật thời kỳ này, không chỉ căn cứ vào những cứ liệu trên, mà cần nhìn nhận theo nhiều chiều.

Một là, Ngô - Đinh - Tiền Lê là những vương triều hình thành, xây dựng và phát triển trong bối cảnh khá đặc biệt. Các vương triều tồn tại trong thời gian ngắn, tổ chức bộ máy nhà nước đơn giản, kinh tế - xã hội còn nhiều khó khăn, đặt ra yêu cầu tăng cường pháp luật, nhất là các biện pháp mạnh, để bảo vệ nền trị bình của đất nước. Nhà Đinh ra đời khi đất nước mới thống nhất sau loạn 12 sứ quân, kỷ cương chưa đầy đủ, trật tự xã hội chưa ổn định, khả năng chia rẽ, cát cứ vẫn còn tiềm ẩn, nhiều thế lực chống đối chính quyền vẫn ráo riết hoạt động ở các địa phương và ngay cả trong triều đình. Đinh Tiên Hoàng không thể không thi hành các biện pháp cứng rắn để

thị uy, trừng trị những thế lực chống đối, bảo vệ và phát huy sức mạnh của chính quyền quân chủ tập trung.

Hai là, cần phải đặt pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê trong mối tương quan so sánh với luật pháp các vương triều phong kiến Việt Nam. Từ nhà Lý đến thời Nguyễn, các triều đại đều sử dụng những hình phạt nặng. Luật Hồng Đức quy định tội tử có 3 bậc: giảo (thắt cổ), trảm (chém đầu); khiêu (chém bêu đầu); lăng trì (tùng xẻo, tức tội nhân bị xẻo từng miếng thịt rồi mổ bụng, moi ruột cho đến chết, sau đó còn bị cắt rời chân tay và bẻ gãy hết xương [10, tr.234]. Có thể nói, mức độ hình phạt trong luật pháp Ngô - Đinh - Tiền Lê so với luật pháp của các triều đại phong kiến Việt Nam không có sự cách biệt quá xa.

Ba là, những hình phạt vua Đinh Tiên Hoàng sử dụng là đối với những hành động chống đối nhà nước Trung ương, phá hoại trật tự an ninh xã hội, chứ khó áp dụng đối với toàn dân. Ở thời kỳ này bên cạnh luật pháp của triều đình, luật tục vẫn giữ vai trò quan trọng trong việc điều chỉnh quan hệ xã hội. Đó là những lệ của các làng xã cổ truyền. Người dân làng xã bấy giờ chủ yếu sống theo lệ, ít khi bị luật pháp của triều đình chi phối. Ví như việc phân chia ruộng đất, hôn nhân gia đình… được thực hiện theo quy định của làng xã.

Trước nhu cầu chống ngoại xâm, trị thủy, thủy lợi và bình định các thế lực cát cứ, các vương triều Ngô - Đinh - Tiền Lê không thể không dựa vào làng xã, tranh thủ sự ủng hộ của các tầng lớp nhân dân. Muốn vậy cần đề cao đức trị, coi trọng dân, tôn trọng, thừa nhận, sử dụng lệ làng trong quản lý đất nước, kế thừa đường lối cai trị "thân dân" dưới thời họ Khúc.

Bốn là, đối với trường hợp vua Lê Long Đĩnh, những hành vi xử phạt của ông là biểu hiện của lối sống hiếu sát, mang tính tùy tiện cá nhân, trên cơ sở ý chí của vị vua bạo ngược. Vì vậy, không nên quá xem nặng yếu tố này khi đánh giá về pháp luật thời kỳ này.

Tóm lại, cần đặt luật pháp thời Ngô - Đinh - Tiền Lê trong bối cảnh lịch sử ở thế kỷ X, cũng như tương quan so sánh với luật pháp Việt Nam thời phong kiến, để có được cái nhìn đúng đắn hơn, toàn diện hơn.

4. Kết luận

Pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê là mảng nội dung quan trọng của lịch sử dân tộc ở thế kỷ X, tuy nhiên còn một số vấn đề chưa có sự thống nhất giữa các nhà nghiên cứu, gây khó khăn cho việc nhận thức về thời kỳ lịch sử này. Nguyên nhân chủ yếu xuất phát từ quan điểm của các tác giả, do thiếu tư liệu gốc. Đòi hỏi phải tiếp tục nghiên cứu, bổ sung tư liệu, góp phần làm sáng tỏ nhiều vấn đề mà pháp luật thời kỳ này đang đặt ra.

Trải qua các vương triều Ngô - Đinh - Tiền Lê, tổ chức bộ máy nhà nước ngày càng hoàn chỉnh, kinh tế - xã hội không ngừng phát triển, pháp luật được tăng cường nhằm đáp ứng yêu cầu quản lý đất nước và xã hội. Dù chưa biên soạn được bộ luật, song đã ban hành các chiếu, luật lệnh, quan chế, chính lệnh... Do vậy không thể nói thời kỳ này chưa có pháp luật thành văn.

Pháp luật thời Ngô - Đinh - Tiền Lê vừa thể hiện tinh thần pháp trị nghiêm khắc, mang nặng yếu tố cá nhân, xử phạt theo ý muốn chủ quan của người đứng đầu, vừa thể hiện khoan thư sức dân, đề cao đức trị, tôn trọng luật tục, lệ làng, hướng về nhân dân. Bởi vậy, "pháp luật nhà nước đối với các thế lực cát cứ, chống đối thì phải khắc nghiệt, đối với dân chúng thì phải khoan dung, giản dị, nhân dân được yên vui" [10, tr. 81].

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ngô Sỹ Liên và các Sử thần nhà Lê, *Đại Việt sử ký toàn thư*, Tập 1, Nxb Khoa học xã hội, H., (2004
2. Trần Bá Đệ (CB), *Một số chuyên đề lịch sử Việt Nam*, Nxb Đại học Quốc gia H., (2002).
3. Phan Huy Lê (CB), *Lịch sử Việt Nam,* Tập 1*,* Nxb Giáo Dục, H., (2012).
4. Nguyễn Cảnh Minh, Đào Tố Uyên, *Một số chuyên đề lịch sử cổ trung đại Việt Nam,* Nxb Đại học Sư Phạm, H., (2007).
5. Nguyễn Phan Quang, Võ Xuân Đàn, *Lịch sử Việt Nam từ nguồn gốc đến năm 1884*, Nxb TP. Hồ Chí Minh, (2000).
6. Trương Hữu Quýnh (CB), *Đại cương Lịch sử Việt Nam*, Tập 1*,* Nxb Giáo Dục, H., (2005).
7. Trương Hữu Quýnh (CB), *Lịch sử Việt Nam từ thế kỷ X đến năm 1858*, Nxb Đại học Sư Phạm, H., (2007).
8. Nguyễn Khắc Thuần, *Đại cương lịch sử cổ trung đại Việt Nam,* Nxb Giáo dục, H., (2005)
9. Vũ Thị Phụng, *Giáo trình Lịch sử nhà nước và pháp luật Việt Nam*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, (1997).
10. Lê Minh Tâm, Vũ Thị Nga (Đồng CB), *Giáo trình Lịch sử nhà nước và pháp luật Việt Nam*, Nxb Công an nhân dân, H., (2006).
11. Nguyễn Thị Thương Huyền (CB), *Giáo trình Lịch sử nhà nước và pháp luật Việt Nam*, Nxb Hồng Đức, thành phố Hồ Chí Minh, (2014).
12. Trần Thị Vinh (CB), *Lịch sử Việt Nam,* Tập 2, từ thế kỷ X đến thế kỷ XIV, Nxb Khoa học xã hội, H., (2013).

NGHIÊN CỨU MẠNG LƯỚI XÃ HỘI DƯỚI CÁCH TIẾP CẬN XÃ HỘI HỌC

PHAN THỊ KIM DUNG*
Khoa Tâm lý - Giáo dục và Công tác xã hội, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Mạng lưới xã hội là một chủ đề tương đối mới mẻ và thu hút được nhiều sự chú ý của các nhà nghiên cứu xã hội học bởi mạng lưới xã hội có vai trò quan trọng đối với cá nhân cũng như là một thành tố quan trọng trong cơ cấu xã hội. Nghiên cứu mạng lưới xã hội cần một hệ thống lý luận vững chắc dẫn dắt cho những nghiên cứu thực nghiệm, đó là hệ thống các khái niệm mạng lưới xã hội, phương pháp nghiên cứu mạng lưới xã hội và các lý thuyết phân tích mạng lưới xã hội.

Từ khóa: Mạng lưới xã hội, Xã hội học, Vốn xã hội, Nghiên cứu, Lý thuyết, Phương pháp

ABSTRACT

Sociological Research on Social Network: Concepts, Methodology and Theory

Considered as a new research area, social networking has attracted much sociologists' attention because it has an important role to individuals and is a crucial component of the social structure. Studying social networking requires a solid theoretical background which sheds light to experimental research. This research foundation includes a system of social network concepts, methods of social networking research, and theories of social networking analysis.

Keywords: Social network, sociology, social capital, research, theory, method

1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu mạng lưới xã hội là một chủ đề khá phổ biến trong các nghiên cứu khoa học xã hội trên thế giới và đã trở thành một cấu thành cơ bản trong các lý thuyết nghiên cứu xã hội học. Tại Việt Nam, chủ đề nghiên cứu mạng lưới xã hội vẫn là còn tương đối mới mẻ và việc làm rõ những khía cạnh lý luận về mạng lưới xã hội, để có thể ứng dụng trong nghiên cứu thực nghiệm xã hội học là rất cần thiết. Bài viết này trình bày một cách tổng quan những hiểu biết về nghiên cứu mạng lưới xã hội; hay nói cụ thể hơn tác giả cố gắng làm sáng tỏ khái niệm mạng lưới xã hội; các phương pháp nghiên cứu mạng lưới xã hội cũng như các lý thuyết sử dụng trong nghiên cứu mạng lưới xã hội, để từ đó có thể có cái nhìn rõ ràng, đầy đủ hơn về nghiên cứu mạng lưới xã hội từ góc độ xã hội học.

2. Khái niệm mạng lưới xã hội

2.1. Một số quan điểm về mạng lưới xã hội

Trên bình diện xã hội học, thuật ngữ mạng lưới xã hội dựa trên cơ sở lý thuyết hệ thống và

*Email: hoaidung81@yahoo.com
Ngày nhận bài: 15/9/2015; Ngày nhận đăng: 02/12/2015

tương tác xã hội. Thuật ngữ mạng lưới xã hội nói đến các cá nhân (hay ít gặp hơn là các tập thể) những người liên hệ với nhau bởi một hay nhiều mối quan hệ, từ đó hình thành nên một mạng lưới xã hội. Ví dụ về những quan hệ liên kết như vậy là họ hàng, giao thiệp bạn bè, quan hệ quyền thế hay quan hệ giới tính [1]. Mạng lưới xã hội cũng có thể hiểu ngắn gọn "là toàn bộ các quan hệ xã hội mà con người thiết lập trong quá trình sống. Mặt khác, dù có ý thức hay không, hoạt động sống của con người đều là những hoạt động trong mạng lưới và phụ thuộc vào mạng lưới"[3].

2.2. Thành phần của mạng lưới xã hội

Nghiên cứu mạng lưới xã hội đòi hỏi phải xem xét các thành phần nào tạo nên mạng lưới xã hội của cá nhân.

Thành phần thứ nhất của mạng lưới xã hội chính là chủ thể của mạng lưới. Chủ thể ở đây được hiểu là những người thực hiện hành vi tương tác với những người khác trong mạng lưới.

Thành phần thứ hai trong mạng lưới xã hội đó chính là các mối quan hệ xã hội. Đó là sự liên kết xã hội của các tác nhân với các đầu mối (nodes) khác trong mạng lưới. Thông qua những quan hệ chằng chịt, đan chéo này các tác nhân nhận được những trợ giúp cần thiết trong cuộc sống. Mạng lưới xã hội là một sự ổn định có liên quan đến cấu trúc mối quan hệ, được tạo ra bởi các thành tố như: gia đình, họ hàng, láng giềng, bạn bè đến các quan hệ trong những tổ chức xã hội, hiệp hội, đảng phái, nghề nghiệp, giải trí,… Mọi cá nhân đều có liên hệ với người khác (bố, mẹ, anh em, các thế hệ xã hội, các nhóm xã hội,…) bằng cách nào đó, nằm trong một cấu trúc xã hội phức tạp bao quanh mình, định hướng cho hoạt động của mình. Liên hệ xã hội phát hiện và thay đổi theo sự phát triển và thay đổi của cá nhân và bối cảnh sống.

2.3. Chức năng của mạng lưới xã hội

Mạng lưới xã hội có những chức năng khác nhau đối với cá nhân và quan trọng trong hầu hết các xã hội, đó là chức năng thúc đẩy các lợi ích và nhu cầu, chức năng trợ giúp xã hội.Mạng lưới xã hội vừa liên quan về mặt cấu trúc tác động đến các quan hệ xã hội (như mật độ, tính thuần nhất và trật tự mạng lưới) vừa bao gồm sự trợ giúp xã hội liên quan đến các hình thức trợ giúp khác nhau mà các cá nhân nhận được. Trợ giúp xã hội có mối liên quan tới việc các mạng lưới giúp đỡ con người đương đầu với các vấn đề khó khăn như thế nào.

Trợ giúp xã hội được hiểu như một quá trình tương tác trong đó sự giúp đỡ về tinh thần, vật chất hay tài chính được thực hiện thông qua mạng lưới xã hội của cá nhân. Hơn nữa, mạng lưới xã hội rất hữu ích cho các cá nhân vì thông qua mạng lưới xã hội, thông tin, kiến thức và các nguồn lực được chia sẻ giữa các cá nhân và các nhóm xã hội. Trợ giúp xã hội được chia thành hai loại sau:

Trợ giúp về mặt tinh thần: liên quan tới việc chia sẻ những trải nghiệm trong cuộc sống như sự cảm thông, tình thương yêu, niềm tin và sự chăm sóc;

Trợ giúp về mặt phương tiện: bao gồm sự giúp đỡ về vật chất và các dịch vụ/phục vụ được coi là cần thiết trong cuộc sống.

2.4. Các kiểu mạng lưới xã hội

Rodney Stark đã phân loại thành hai kiểu mạng lưới là mạng lưới cục bộ (Local network) và mạng lưới mở (Cosmopolitan network) [2].

Mạng lưới cục bộ: là mạng lưới dày đặc các mối quan hệ chặt, rườm rà, không cần thiết.

Chúng được gọi là cục bộ vì các thành viên thường tương tác một cách trực tiếp với nhau.Tương tác trực tiếp giữa cá nhân với nhau rất cần thiết trong việc hình thành và duy trì các mối quan hệ bền chặt. Do đó, các thành viên có khuynh hướng tập trung về mặt địa lý.

Mạng lưới mở: bao gồm các mối quan hệ yếu và lỏng lẻo hơn. Từ mở có nghĩa là được phân bổ rộng khắp. Do đó, các thành viên của mạng lưới mở tương tác trực tiếp một cách ngẫu nhiên và có xu hướng phân tán về mặt địa lý.

Mạng lưới cục bộ có nhiều ưu điểm: Các nhóm xã hội thân mật thường là nguồn gốc của sự gắn bó, xúc cảm và mang ý nghĩa. Ví dụ, những người có mối quan hệ bền chặt là những người hạnh phúc hơn và khỏe mạnh hơn vì trong những mạng lưới này các thành viên có thể dành cho nhau sự hỗ trợ về vật chất và tinh thần vào những lúc đau buồn hay gặp khó khăn và chia sẻ niềm vui và sự thành công trong cuộc sống. Tuy nhiên, mạng lưới cục bộ có điểm yếu là không có đầu vào cũng như khả năng mở rộng các mối quan hệ.

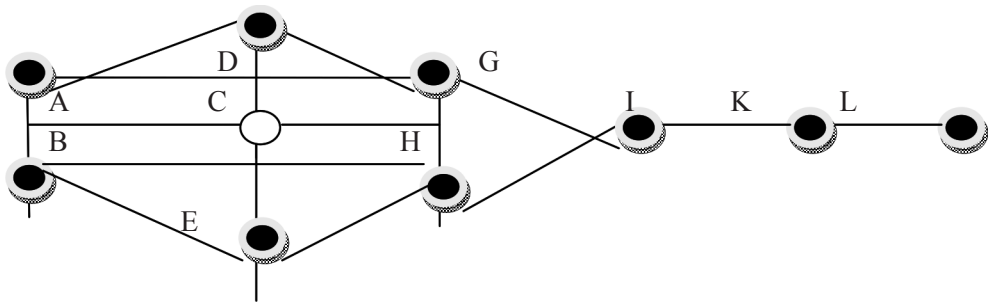
Trái với mạng lưới cục bộ, mạng lưới mở kém đoàn kết hơn và có ít khả năng an ủi và trợ giúp các thành viên. Nhưng các thành viên được lợi từ dòng thông tin liên tục và khả năng chi phối của nó.Trong khi mạng lưới cục bộ có xu hướng nhỏ, mạng lưới mở có thể rất lớn nên thường có các mối quan hệ rất rộng. Trong mạng lưới mở, những mối gắn kết chéo giữa các nhóm được gọi là những mối quan hệ bắc cầu và người nắm giữ những mối quan hệ như vậy được gọi là người có vị trí cầu nối. Những người có vị trí cầu nối có xu hướng có nhiều quyền lực hơn.

Nói về lợi thế của mạng lưới mở so với mạng lưới cục bộ, Mark Granovetter chỉ ra mật độ và cường độ của các mối tương tác xã hội có tác dụng khác nhau đối với giao tiếp và sự hội nhập xã hội. Ông cho rằng, những người có mạng lưới xã hội dày đặc, khép kín trong đó mọi người đều quen biết và thân thiết với nhau có thể tạo ra sự hạn chế trong việc trao đổi thông tin và cản trở sự liên hệ với thế giới bên ngoài. Ngược lại, một mạng lưới xã hội gồm các mối liên hệ yếu, lỏng lẻo, thưa thớt, luôn luôn mở lại tỏ ra có lợi cho sự trao đổi thông tin và tạo ra sự hội nhập với xã hội cũng như tạo cho cá nhân theo đuổi mục đích của họ. Granovetter gọi đó là "sức mạnh của các mối liên hệ yếu" (The strength of weak ties) [4].

3. Một số lý thuyết tiếp cận mạng lưới xã hội

3.1. Lý thuyết phân tích mạng lưới xã hội

Lý thuyết phân tích mạng lưới xã hội nhìn nhận mối quan hệ xã hội trong điều kiện của các nút và các mối quan hệ. Một mạng lưới xã hội là một cấu trúc xã hội của cá nhân (hay tổ chức) gọi là "nút", được gắn (kết nối) bằng một hay nhiều loại hình cụ thể của sự phụ thuộc lẫn nhau, ví dụ như tình bạn, quan hệ họ hàng, sự quan tâm, trao đổi tài chính,... thậm chí mối quan hệ của kiến thức, niềm tin và uy tín mà một cá nhân nhận được từ các mạng lưới xã hội của họ. Nút là các cá nhân trong mạng lưới, và các mối quan hệ là những mối quan hệ giữa các cá nhân. Có thể có nhiều loại quan hệ giữa các nút: Ở dạng đơn giản nhất của nó, một mạng xã hội là một bản đồ của tất cả các mối quan hệ liên quan giữa các nút. Các mạng cũng có thể được sử dụng để xác định các nguồn vốn xã hội của các cá nhân. Những khái niệm này thường được hiển thị trong một sơ đồ mạng xã hội, nơi mà các nút là các điểm và các mối quan hệ là các dòng.



Sơ đồ mô tả một mạng lưới xã hội và các liên kết của nó

Phân tích mạng lưới tập trung vào cấu trúc và thành phần của mối quan hệ với quan điểm cho rằng hình dạng của mạng lưới xã hội sẽ xác định tính hữu dụng của một mạng lưới của cá nhân. Các mạng lưới nhỏ thường có xu hướng chặt chẽ hơn và ít có lợi cho các thành viên của họ hơn là so với các mạng lưới có kết nối lỏng lẻo. Mạng lưới có tính cởi mở hơn, có quan hệ yếu hơn và nhiều kết nối xã hội hơn sẽ có nhiều khả năng để giới thiệu những ý tưởng, những cơ hội mới cho các thành viên của nó hơn so với các mạng khép kín. Khi một nhóm các cá nhân với các liên kết đến nhóm khác có quyền tiếp cận đến một lượng thông tin rộng lớn hơn thì cá nhân có thể có ảnh hưởng hoặc là điểm nút trong phạm vi các mạng đóng vai trò như là một cầu nối cho hai mạng không liên quan trực tiếp.

3.2. Lý thuyết "Sức mạnh của các mối quan hệ yếu"

Mark Granovetter là một trong những nhà khoa học có ảnh hưởng rất mạnh đến giới nghiên cứu mạng lưới xã hội và vốn xã hội. Phạm trù nghiên cứu của ông thường gắn liền với xã hội học kinh tế. Lý thuyết về vấn đề "sức mạnh của các mối liên hệ yếu", ngay sau khi ra đời đã trở thành một chủ đề bàn cãi sôi nổi trong giới khoa học.

Theo M. Grannovetter, khi tiến hành phân tích mạng lưới xã hội, nhà nghiên cứu cần phân biệt các mối quan hệ (mạnh/ yếu) trong mạng lưới theo các tiêu chí sau:

Độ dài của các mối quan hệ (nhà nghiên cứu sẽ chú ý đến hai yếu tố là "thâm niên" mối quan hệ và thời gian sinh hoạt chung của các tác viên trong mạng lưới).

Xúc cảm, tình cảm, tính thân mật của các mối quan hệ.

Sự tin cậy của các mối quan hệ.

Các hoạt động tương hỗ của các mối quan hệ.

Tính "đa diện" của các mối quan hệ, tức là sự đa dạng về nội dung của các mối quan hệ.

Từ các tiêu chí đó, ông đã phân biệt các mối quan hệ yếu với các mối quan hệ mạnh như sau: Quan hệ yếu là các mối quan hệ không chiếm nhiều thời gian của các tác viên, ít nội dung, cường độ cảm xúc yếu và sự tin cậy lẫn nhau không cao. Quan hệ mạnh là các mối quan hệ chiếm nhiều thời gian của các tác viên, đa nội dung, sự tin cậy và cường độ cảm xúc rất cao.

Một điều lưu ý trong phân tích mạng lưới xã hội là nhà nghiên cứu tuyệt đối không được phép nghĩ rằng các mối quan hệ yếu không quan trọng bằng các mối quan hệ mạnh vì những lý do sau: Các mối quan hệ mạnh có một nhược điểm lớn là thường tự khép kín trong mạng lưới của mình, do các tác viên thường dành nhiều thời gian cho các mối quan hệ này nên thông tin

lưu chuyển trong mạng lưới thường lập lại và ít mới thông tin phong phú, mới mẻ hơn. Xét về sự phong phú, mới mẻ của thông tin, các mối quan hệ yếu mới là yếu tố chính làm tăng "vốn xã hội" của mỗi cá nhân bởi vì nó sẽ giúp mở rộng mạng lưới xã hội của họ. Khi xét về sự tin cậy lẫn nhau như một yếu tố thuộc vốn xã hội thì các mối quan hệ mạnh lại có hiệu quả hơn.

M. Grannovetter đã chứng minh "sức mạnh của các mối quan hệ yếu" trong nghiên cứu của mình về hình thức tìm việc làm của một mẫu gần 266 người trẻ tuổi đã thay đổi công việc tại vùng Newton thuộc thành phố Boston (1973). Nghiên cứu đưa ra ba cách tìm việc: 1) thông qua các mối quan hệ xã hội của cá nhân; 2) các phương tiện thông tin; 3) cách trực tiếp (tự đến nơi tuyển). Kết quả nghiên cứu cho thấy 56% số người tìm được việc làm nhờ các mối quan hệ xã hội, trong đó 31% nhờ các mối quan hệ gia đình, còn 69% là nhờ các mối quan hệ nghề nghiệp (tức mối quan hệ yếu). Như vậy, trong nghiên cứu cho thấy quan hệ yếu đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp thông tin [6].

3.3. Lý thuyết vốn xã hội

Các nhà nghiên cứu mạng lưới xã hội đã phát hiện ra mối quan hệ chặt chẽ giữa mạng lưới xã hội và vốn xã hội và kết hợp hai ý tưởng này trong những nghiên cứu về mạng lưới xã hội hay vốn xã hội. Phân tích có hệ thống đầu tiên về vốn xã hội là của Pierre Bourdier đã định nghĩa khái niệm vốn xã hội "là một mạng lưới lâu bền bao gồm các mối liên hệ quen biết nhau và nhận ra nhau, (những mối liên hệ này) ít nhiều đã được định chế hóa". Ông cho rằng, khối lượng vốn xã hội của một tác nhân cụ thể nào đó phụ thuộc vào mức độ liên hệ rộng hay hẹp mà anh ta có thể huy động được trong thực tế, và vào khối lượng vốn của từng người mà anh ta có liên hệ... Những mối quan hệ này có thể chỉ tồn tại trong trạng thái thực tế, trong các trao đổi mang tính vật chất và/ hoặc mang tính biểu tượng để giúp duy trì chúng. Những mối quan hệ này cũng có thể được thiết chế hóa và đảm bảo bởi việc áp dụng dưới một cái tên gọi chung (như tên của một gia đình, một giai cấp, một bộ tộc hay một trường học, một đảng phái,...)

Bourdier phân biệt ba loại vốn: vốn kinh tế, vốn văn hóa và vốn xã hội. Đối với vốn kinh tế thì đó là tiền, những thứ được đổi thành tiền hoặc có thể thể chế được, sở hữu được. Về vốn văn hóa được ông phân biệt ba trạng thái: (1) hàm chứa trong bản thân từng người, (2) "khách thể hóa" qua các văn hóa phẩm và (3) "thể chế hóa" qua những chứng từ, bằng cấp. Vốn xã hội của cá nhân chính là mối quan hệ và danh tiếng của cá nhân đó trong xã hội và thực chất nó là mạng lưới xã hội của cá nhân đó, trong các chiều cạnh của quan hệ của một cá nhân. Theo nghĩa này, thì bất cứ một cá nhân có mạng lưới quen biết (trực tiếp hay gián tiếp) lớn thì sẽ có nhiều cơ hội trong việc tìm kiếm và qua đó khẳng định vị thế/ vị trí của mình trong xã hội. Như vậy, vốn xã hội trong hệ tư tưởng của Bourdier, là toàn bộ nguồn lực (thực tế hoặc tiềm ẩn) xuất phát từ mạng lưới quen biết trực tiếp hay gián tiếp (chẳng hạn thành viên của một tôn giáo, hoặc cùng sinh quán hay đồng môn). Trong đa số trường hợp, mạng lưới này đã có từ lâu và đã được thể chế hóa phần nào. Nhờ nó, những cá nhân, gia đình hay tập thể nào có nhiều móc nối thì càng lắm ưu thế. Nói cách khác, mạng lưới này có giá trị sử dụng: nó là một loại vốn [7].

4. Các phương pháp nghiên cứu mạng lưới xã hội

Nghiên cứu mạng lưới xã hội trên thế giới hiện nay chủ yếu theo hai hướng phân tích: cấu trúc và phi cấu trúc.

4.1. Phân tích mạng lưới xã hội theo cách tiếp cận cấu trúc

Nghiên cứu tính hợp thức và các đặc trưng cấu trúc của mạng lưới. Hướng phân tích này được khởi xướng bởi nhà xã hội học G. Simmel (nghiên cứu các đặc trưng cấu trúc của mạng lưới), chú trọng đến hình thức của các tương tác mà bỏ qua nội dung của các tương tác. Hiện nay phân tích cấu trúc là một xu hướng nổi trội trong phân tích mạng lưới xã hội, mục đích của hướng tiếp cận này là phân tích hệ thống các hình thức của các mối quan hệ giữa các tác nhân để từ đó có thể làm rõ các đặc trưng của cấu trúc. Cùng quan điểm về phân tích cấu trúc, Merkle cho rằng "nhóm cá nhân lại thông qua các mối liên hệ mạnh tồn tại giữa họ, nghĩa là dựa trên quan sát về mối liên kết, cường độ liên kết của những tổng thể mà các cá nhân tạo nên". Để làm được điều đó, nhà nghiên cứu phải sử dụng các "chỉ số có khả năng phân biệt các tiểu nhóm mang tính kết cấu". Các chỉ số này được xác định tùy vào các trường hợp cụ thể, có thể kể đến các chỉ số như: số lượng các mối quan hệ, thời gian các mối quan hệ, tần suất các mối quan hệ, độ bền và mức độ gắn kết giữa các mối quan hệ, động lực của các tác nhân khi tham gia vào tổng thể, độ tin cậy lẫn nhau hay mức độ kiểm soát trong các mối quan hệ [5].

Hạn chế của hướng phân tích cấu trúc: người ta phê phán hướng tiếp cận này ở chỗ nó quá nghiêng về lý thuyết dựa trên thực địa và dựa trên sự kết hợp hóa kinh nghiệm. Nó tập trung vào việc triển khai các "quy định" chung về khuôn mẫu xã hội, về những quy luật ích lợi về mặt lý thuyết nhưng thường xuyên tách rời khỏi thực tiễn các quan sát kinh nghiệm. Liên quan đến những kết luận đưa ra từ cách tiếp cận này, chúng thường xuyên khẳng định lại các kết luận đã được phân tích xã hội học cổ điển chứng minh hơn là mở ra các kết luận mới. Hơn nữa, phân tích cấu trúc quá ưu tiên các cấu trúc mà xem nhẹ cá nhân cũng như nêu các cấu trúc mà không nghiên cứu tìm hiểu các cấu trúc đó bắt nguồn từ đâu, cơ chế của chúng thế nào, biến đổi ra sao...

4.2. Phân tích mạng lưới xã hội theo cách tiếp cận phi cấu trúc

Chính vì những hạn chế của lối tiếp cận cấu trúc nên nhiều nhà nghiên cứu mạng lưới xã hội đã lựa chọn hướng phân tích khác, đó là hướng phân tích phi cấu trúc. Cách tiếp cận này coi các tác nhân xã hội là trung tâm và nó quan sát những biến đổi đa dạng của các thực tiễn hoạt động và các biểu hiện của nó. Các nhà nghiên cứu tiến hành phân tích dựa trên việc so sánh mạng lưới cá nhân, có nghĩa là một cá nhân là trung tâm của mạng lưới và họ sẽ tìm hiểu tổng thể các mối quan hệ trong mạng lưới đó, các tiếp xúc có ý nghĩa đối với các tác nhân và đối với các quan hệ mà anh ta thực hiện rất cụ thể trong đời sống hàng ngày. Các bước thực hiện ở đây là: (1) xuất phát từ một cá nhân được lựa chọn theo tiêu chí chuyên biệt của việc điều tra hay vấn đề đặt ra, (2) thống kê các mối quan hệ thường ngày mà cá nhân thực hiện và duy trì; (3) thống kê các mối quan hệ quan trọng mà cá nhân có thể có hoặc đã có nhưng không bắt buộc phải là các hoạt động thường ngày sau đó; (4) tiến hành chuỗi các trao đổi phỏng vấn với nhân tố đó bằng các câu hỏi và các tiếp xúc của anh ta. Các cuộc trao đổi phỏng vấn được dùng để thu thập thông tin liên quan đến đời sống của một cá nhân, để xác định ý nghĩa của các mối quan hệ thông qua quan điểm của cá nhân, để hiểu làm thế nào anh ta có thể đón nhận và thực hiện các mối quan hệ với mục đích gì và theo dạng thức như thế nào và để biết một cách cụ thể có những quan hệ nào, những tiếp xúc nào được hình thành giữa các cá nhân nhằm xây dựng cấu trúc tổng thể về mạng lưới của cá nhân. Đồng thời, kỹ thuật quan sát tham dự là cần thiết cho việc khách quan hóa lời nói, quan sát

trực tiếp các mối quan hệ thường ngày và nắm bắt việc sử dụng các mối quan hệ, thấy được tính đa dạng về nguồn gốc vật chất và phi vật chất mà ở đó các quan hệ được hình thành.

Lợi ích và những tồn tại của cách tiếp cận phi cấu trúc: mạng lưới cá nhân thể hiện đầy đủ những phạm vi mang tính nhận thức và cá nhân của các xử sự trong quan hệ. Cách tiếp cận cho phép nắm bắt các động thái, các vận động và các đặc trưng thay vì tìm kiếm tính thường xuyên và các hình thức cố định. Tuy nhiên, cách tiếp cận này khá định tính và mang tính tình huống với xu hướng phơi bày các tình trạng đặc biệt rất khó có thể khái quát hóa. Nó tập trung vào khía cạnh mang tính cá nhân của các hiện tượng xã hội và không chú trọng tới phân tích tổng thể. Hơn nữa, việc thu thập dữ liệu dựa trên rất nhiều quan điểm của tác nhân nên cách nhìn nghiêng về việc lọc, lựa chọn các quan hệ theo kiểu chủ quan sẽ rất khó có thể phát hiện [5].

5. Kết luận

Bài viết đã nêu rõ khái niệm mạng lưới xã hội, các phương pháp sử dụng trong nghiên cứu mạng lưới xã hội cũng như các lý thuyết ứng dụng để nghiên cứu mạng lưới xã hội nhằm cung cấp thêm những hiểu biết về nghiên cứu mạng lưới xã hội từ cách tiếp cận xã hội học - vốn là một chủ đề khá thú vị và còn nhiều điều gợi mở cần những nhà xã hội học quan tâm nghiên cứu. Tuy nhiên, sự hiểu biết về mạng lưới xã hội có sự khác nhau, cần nhiều bổ sung để hoàn thiện hệ thống lý luận nghiên cứu mạng lưới xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, *Từ điển Xã hội học Oxford*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, (2012).
2. Lê Hải Hà, *Mạng lưới xã hội và mạng lưới trợ giúp người cao tuổi,* Luận văn Thạc sĩ xã hội học, Hà Nội, (2005).
3. Vũ Quang Hà, *Các lý thuyết xã hội học tập 1,* tr. 439, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội, (2001).
4. Lê Ngọc Hùng, *Lý thuyết và phương pháp tiếp cận mạng lưới xã hội: trường hợp tìm kiếm việc làm của sinh viên,* Tạp chí xã hội học, Số 2, tr. 67-75, (2003).
5. Emmanuel Pannier, *Phương pháp phân tích mạng lưới xã hội: các lý thuyết, khái niệm và phương pháp nghiên cứu,* Tạp chí xã hội học, Số 4, tr. 100-115, (2008).
6. Lê Minh Tiến, *Tổng quan phương pháp phân tích mạng lưới xã hội trong nghiên cứu xã hội,* Tạp chí Khoa học Xã hội, số 9, tr. 97, (2006).
7. Khúc Thị Thanh Vân, *Vai trò của vốn xã hội trong phát triển kinh tế hộ ở đồng bằng sông Hồng hiện nay - Nghiên cứu trường hợp tại Nam Định và Bắc Ninh,* Luận án Tiến sĩ Xã hội học, tr. 16, Hà Nội, (2012).

THE POTENTIAL OF TEACHING IN ENGLISH FUNDAMENTAL SCIENCE SUBJECTS IN FINAL YEARS: A CASE STUDY AT QUY NHON UNIVERSITY

HOANG THI THU HIEN*, TON NU MY NHAT
Foreign Languages Department, Quy Nhon University

ABSTRACT

This paper reports a preliminary study focusing on finding out if it is possible to implement English as a medium of instruction (EMI) in teaching science courses in final years from the perspectives of lecturer and student participants at Quy Nhon University. This is hoped to lay a foundation for further studies on the potentials and realities of conducting EMI courses at Vietnamese university settings. Furthermore, its findings are also useful for raising National Foreign Languages 2020 (NFL 2020) educational managers' and policy makers' awareness of this issue, which will hopefully inform changes in the suggested agendas in an effort to make this policy more viable and effective.

Keywords: English as a medium of instruction (EMI), Quy Nhon University (QNU)

TÓM TẮT

Nghiên cứu tiềm năng dạy một số môn khoa học cơ bản ở năm cuối đại học bằng tiếng Anh: điển cứu tại trường Đại học Quy Nhơn

Bài báo trình bày một nghiên cứu sơ bộ nhằm khảo sát khả năng dạy bằng tiếng Anh một số môn khoa học cơ bản ở năm cuối tại trường Đại học Quy Nhơn. Kết quả nghiên cứu kỳ vọng sẽ tạo cơ sở cho những nghiên cứu sau này về tiềm năng và thực tế dạy và học bằng tiếng Anh tại các trường đại học và cao đẳng ở Việt Nam. Ngoài ra, bài báo cũng nhằm thông tin cho các nhà quản lý giáo dục và hoạch định chính sách của đề án Ngoại ngữ 2020 tìm giải pháp phù hợp để tạo điều kiện cho các trường thực hiện theo đúng lộ trình của đề án.

Từ khóa: Dạy bằng tiếng Anh, Trường Đại học Quy Nhơn

1. Introduction

In the context of accelerating globalization and marketization, Vietnam is currently reforming its education system in line with the government's National Foreign Languages 2020 Project (henceforth known as The NFL 2020 Project). One of the specific tasks during the phase 2011 - 2015 is to carry out teaching through English fundamental science subjects such as mathematics, physics, chemistry and some specialized subjects at tertiary level in the senior years. It is suggested that the work start with 20 per cent of the students being involved in these English-taught courses at national, regional and other pivotal universities in Vietnam; then this percentage will be increased and extended so that finally English as a medium of instruction

*Email: hoangthithuhien@qnu.edu.vn
Ngày nhận bài: 1/8/2016; Ngày nhận đăng: 5/9/2016

(EMI) can be applied throughout the tertiary educational system (MOET, 2008)[1].

There have been several attempts of doing research into the potential and reality of teaching through the medium of English at Vietnamese universities. "*English in higher education: Some theoretical and practical issues*" by Ton (2013) can be cited as a typical example. On a smaller scale, Vu and Burns (2014: 10) carried out a two-year project specifically investigating the challenges facing Vietnamese tertiary lecturers in the implementation of a new EMI undergraduate program in a Vietnam National University. The authors, however, argued that "this trend appears to originate from top-down enthusiasm to integrate Vietnam into the international community, rather than from more careful bottom-up consideration of how the changes could be best implemented" (p. 10).

The impetus for this study comes from a louder call for such small-scale studies aiming at a specific university in the hope of putting the NFL 2020 project into reality. The study aims at studying the levels of English proficiency possessed by the lecturer and student participants as well as their attitudes and motivations towards the future application of EMI courses at Quy Nhon University (QNU). Hopefully, this project can sketch a picture of reality concerning English proficiency levels and present participants' opinions towards this heated issue.

2. Theoretical background

It is not a straightforward task to define Content and Language Integrated Learning (CLIL) from the language teaching literature. Noticeably, unlike CLIL in lower stages of education where both the language and content are the learning focus, at the tertiary level, Smit and Dafouz (2012) hold that CLIL or EMI puts a greater emphasis on the content with the employment of the language as the medium of instruction. In this present study, the terms CLIL and EMI were chosen as generic terms to refer to an approach that aims to increase students' foreign language capabilities by means of using the language as the medium in the teaching and learning of non-language content – which is the primary goal.

The literature identifies five major benefits of EMI, including the increasing importance of learning English, increased mobility for students and workers, improved target language proficiency, promoting autonomous learning, and support from administration and institutional authorities. Obviously, one of the reasons influencing the widespread EMI adoption arises from the increasingly important role that English is assumed to play. The value of CLIL is manifested as a motivational and practical tool for European citizens, and simultaneously it improves student and worker mobility. Probably the most often quoted advantage related to student benefit in EMI is "the double benefit of subject knowledge and improved target language proficiency" (Coleman, 2006: 4-5). There has also been assumed association between CLIL and such far-reaching educational goals as motivation, self-confidence, deeper processing, cognitive advantages, learner autonomy, inquiry based teaching, and interactivity (Wolff, 2003). Hence, EMI policies

(1) "Triển khai chương trình dạy bằng ngoại ngữ một số môn cơ bản, chuyên ngành và chuyên sâu ở một số ngành trọng điểm ở năm cuối bậc đại học. Bắt đầu với khoảng 20% sinh viên của các trường đại học quốc gia, đại học vùng và một số trường đại học trọng điểm khác. Tỷ lệ này tăng dần hàng năm và mở rộng dần đối với số trường và địa phương" (MOET, 2008: 41)

are often enthusiastically applauded not only by governments but also by individuals. Given above-mentioned benefits, its appeal is therefore understandable.

Successful CLIL programs are indeed not an easy task to achieve in practice though. While there might be difficulties at the macro level, Vu and Burns (2014) have noted a recent shift into the investigation of micro-level EMI. It is therefore worth examining challenges facing teachers and learners in EMI as opposed to mother tongue instruction. In the literature, lecturers are found to struggle with two internal difficulties, including their own language competence (Vinke et al., 1998, cited in Vu & Burns, 2014) and appropriate pedagogy (Hayden & Thiep, 2007). It is also pointed out that the three external factors that might hinder their success in EMI teaching involve students' language competence (Wilkinson, 2012), learning styles (Vu & Burns, 2014) and resource availability (Le, 2012). Since a good command of English is a must in learning the subject content in English, many attempts in the literature have been made towards discussing student's low capacity of English skills as the most noticeable challenge. Evans and Green (2007) found that a significant proportion of the participants experienced language-related difficulties when studying content subjects through the medium of English. Interestingly enough, academic listening seems to present students with fewer challenges than writing, speaking and reading.

3. Research methodology

3.1. Research instruments

For the purpose of examining the English proficiency levels of lecturers and students at QNU as well as their attitudes toward the potential of EMI classes and then proposing what needs to be done to successfully implement EMI policy at QNU, two research instruments were employed.

First, the Oxford Placement Test (OPT) 1 by Allan (2004) was employed to measure the English proficiency levels of lecturers and students who have not taken an international English language test before. The test is divided into two main components (Listening Test and Grammar Test) each consisting of 100 carefully selected range of items. It was chosen mainly because of its proven, research-based reliability, validity and practicality.

Second, two versions of the questionnaires were conducted, one aimed at lecturers and the other aimed at students. Initially, there were 50 items in the questionnaires, but after piloting and revising, 45 items were finally included in both versions of the questionnaires used for lecturers and students. The questionnaires include two parts. The first part aims to investigate demographics of the population regarding basic information (Section 1); the second part seeks to obtain data concerning the research questions, namely *the extent to which the lecturers and students at QNU perceive and self-rate their English proficiency levels for EMI courses* (Section 2), *the extent to which they perceive the necessity of EMI policy and are motivated to conduct and attend EMI courses* (Section 3), and *the extent they agree with the proposed measures for effective EMI implementation at QNU in the future* (Section 4).

The items were also translated into Vietnamese in acknowledgement of the fact that questionnaires in Vietnamese are more likely to be preferred by the participants and in order to ensure that the participants could fully understand the questions of the survey.

3.2. Participants of the study

Participants were lecturers and students from the Department of Mathematics and Chemistry at QNU. To meet eligibility criteria, the students all have finished the three compulsory English general courses. Thus, they were currently taking their English for Specific Purposes in the second semester of the school-year 2014 - 2015. Since there are two research instruments, this section portrays the participants involved in the OPT 1 and questionnaires respectively.

Among the 104 emails sent, a total of 15 lecturers either provided information concerning their previous experiences of taking an internationally recognized English test or agreed to take the OPT 1 test. This reflects a very low response rate of 15.6%, displaying their lack of concern towards the study or revealing their fear of taking the test to determine their current English proficiency levels. Should we take into consideration the fact that these two departments probably possess the highest number of academically and overseas well-trained staff across the departments of QNU, this low response rate is not very encouraging. With respect to the student participants, a total of 203 students were reported: 100 students from the Department of Mathematics and 103 from the Department of Chemistry. This population also presents a good coverage of pedagogical and general students. Particularly, across the two departments, there are 94 students from pedagogical classes compared with 109 students from general classes.

When it comes to the questionnaires, it seems that we had a better response rate from the lecturers. Responding to the questionnaires were 30 responses from the lecturers, which made the response rate significantly jump to 28.8%. Turning to student respondents, we had a total of 192 students who finished the surveys. Unlike the composition of the lecturer respondents where there were overwhelmingly more responses by men (25 males compared to 5 females), female students outnumbered male students in the student survey (69.27% versus 30.73%). Tables 3.1 and 3.2 further display additional basic information from the lecturer and student surveys.

Table 3.1. *Lecturers' responses to basic information questions (n = 30)*

Questions	***Lecturers' responses (%)***	
	Yes	***No***
1. Have you ever received any forms of foreign language instruction?	76.67	23.33
2. Have you ever attended any international conferences?	66.67	33.33
3. Have you ever published on foreign journals?	60.00	40.00
4. Do you have any plan to take an internationally recognized English test?	66.67	33.33

Table 3.2. *Students' responses to basic information questions (n = 192)*

Questions	***Lecturers' responses (%)***	
	Yes	***No***
1. Have you ever received any forms of foreign language instruction?	1.04	98.96

2. Have you ever attended summer camp or student exchange programs with foreign universities?	1.56	98.44
3. Do you have any plan to take an internationally recognized English test?	61.46	38.54

The majority of the lecturers (up to 19 out of 23) mentioned they studied in English. Table 3.1 shows two-thirds of the lecturer respondents have attended international conferences, which corresponds with the results regarding their publication experience. Additionally, approximately 67% expressed their intention to take an English test. We need to be careful to interpret this because there might be various reasons that might drive them to have the plan, which might be further studies or scholar exchange opportunities. Others might not intend to go overseas or they themselves are pursuing studies abroad. Table 3.2 indicates that the number of students who have received forms of foreign language instruction and have participated in activities associated with foreign universities is far from noticeable. Well over half (about 62%) revealed their plan to undertake a future English test, which is quite encouraging since these students are not under any pressure of obtaining evidence of English proficiency level upon their graduation.

4. Results of the study

4.1. The extent to which the lecturers and students at QNU meet the demand of English proficiency levels for EMI courses

As shown in Figure 4.1, twelve lecturers are currently within B2 or above, thus being proficient enough to use English as a medium of instruction in teaching their courses. Particularly, there are eight lecturers from the Department of Chemistry. Of the twelve lecturers, it is noticeable that nine of them have been teaching for less than 10 years. In addition, six are pursuing their Ph.D. overseas, and one is preparing to be a Ph.D. candidate in a foreign country.

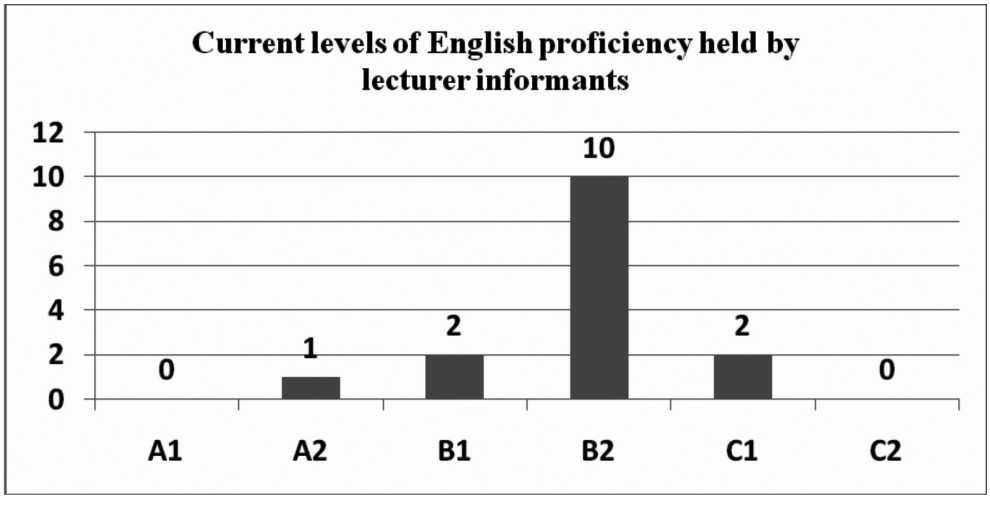


Figure 4.1. *Current English proficiency levels held by lecturers*

It is interesting to compare these results of the lecturers' actual competence with their overall self-rated English proficiency level (Table 4.1). Lecturers were asked to rate their current level of English with 1 being A1 (Basic), 2 being A2 (Elementary), 3 being B1 (Lower Intermediate), 4 being B2 (Upper Intermediate), 5 being C1 (Advanced), and 6 being C2 (Very advanced). Moreover, in terms of confidence levels, the respondents were questioned to indicate based on a Likert scale of 1 (very unconfident), 2 (unconfident), 3 (neither unconfident nor confident), 4 (confident) and 5 (very confident). Concerning frequency levels, the lecturers were also required to identify on a five-point Likert scale from 1 (never), 2 (rarely), 3 (sometimes), 4 (very often), 5 (always). As Table 4.1 reveals, the majority of lecturer respondents thought that their current English level was just above B1. Interestingly, there were lecturers who thought their English level was basic (A1), but there were those who thought their English level was advanced (C1). When being questioned as to their confidence levels of competence per skill, it turns out that most lecturers were likely to be confident of their reading skills as compared to the three other skills. This corresponds well with their frequency levels of reading English materials which took a lead in comparison with other skills.

Table 4.1. *Self-rated proficiency levels, perceived confidence and frequency per skill by lecturers (n = 30)*

Questions	**Min**	**Max**	**Mean**	**SD**
What do you think your current level of English is?	1	5	3.20	.805
To what extent are you confident of your English listening skills?	2	4	3.17	.747
To what extent are you confident of your English reading skills?	2	5	3.70	.702
To what extent are you confident of your English writing skills?	1	5	3.33	.884
To what extent are you confident of your English speaking skills?	1	4	3.10	.759
How often do you listen to English materials?	2	4	3.33	.606
How often do you read English materials?	3	5	3.73	.583
How often do you write English?	1	5	3.37	.765
How often do you speak English?	2	4	3.23	.568

Table 4.2. *Current English proficiency levels held by student informants (n=203)*

English proficiency levels	***Beginner***	***False beginner***	***A1***	***A2***	***B1***	***B2***
Percentage (%)	0.50	1.97	32.02	45.81	17.24	2.46

It is evident from Table 4.2 that almost one-third of the student participants were within A1 or lower while approximately 46% of them were within A2. This means that less than one-fifth of the students (or 19.5% of the population who took the test) were currently within B1 or above. In other words, considering students' English proficiency, around 80% of the students did not seem to meet the demand of English proficiency in order to participate in EMI courses. In fact, most

student subjects confessed in their self-assessments that their current English levels were around A2, as indicated in the mean of 1.58 out the maximum 5 in Table 4.3.

Table 4.3. *Self-rated proficiency levels, perceived confidence and frequency per skill by students (n = 192)*

Questions	Min	Max	Mean	SD
What do you think your current level of English is?	1	4	1.58	.727
To what extent are you confident of your English listening skills?	1	4	2.15	.694
To what extent are you confident of your English reading skills?	1	5	2.52	.759
To what extent are you confident of your English writing skills?	1	5	2.31	.667
To what extent are you confident of your English speaking skills?	1	5	2.24	.789
How often do you listen to English materials?	1	5	2.68	.614
How often do you read English materials?	1	4	2.76	.519
How often do you write English?	1	4	2.53	.560
How often do you speak English?	1	4	2.45	.629

In answer to questions concerning their confidence levels per skill, they mostly admitted being "unconfident" or "neither unconfident nor confident". Understandably, when being asked about how frequently they we practiced English language skills, they mostly said that they rarely or sometimes devoted time to listening or reading English materials or writing and speaking English.

In summary, it appears that students' actual English competence seems to be closely related to their self-assessments of their current English level. On the whole, the student participants' English competence was not good enough to participate in EMI courses. As regards the lecturers, we should bear in mind that we only had a small sample of 15 respondents out of 104 emails. Hence, we need to obtain a broad enough sampling of the lecturers before any general conclusion is to be drawn. For the fifteen lecturer informants available, twelve of them actually meet the demand for English proficiency levels to teach their subjects in English.

4.2. To what extent the lecturers and students at QNU perceive the necessity of EMI policy and are motivated to conduct and attend EMI courses

Respondents were questioned to indicate on a scale from 1 (very unncessary) to 5 (very necessary) concerning how necessary they think EMI policy is at their institution. As can be interestingly seen from Table 4.4, an overwhelming majority of the lecturers (90%) admitted the necessity of EMI policy. None of the lecturers showed an extreme level of objection against the necessity of EMI policy. These data are aligned with the arguments of Le (2007) which indicate that EMI policies often receive huge applause from not only governments but also individuals. There are, however, still two lecturers (6.7%) showing reluctance towards the point. Strikingly enough, while roughly half of the students (49.5%) admitted the necessity of EMI policy, Table 4.4 also reveals a trend of neutrality in the students' perceptions towards the point, coming with about two-fifths of the student participants (39.6%).

Table 4.4. *Necessity of EMI policy perceived by lecturer and student participants*

To what extent do you think EMI is necessary at your institution?	*Responses*						
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Mean*	*SD*
	No. (%)	*No. (%)*	*No. (%)*	*No. (%)*	*No. (%)*		
Lecturers (N=30)	0 (0)	2 (6.7)	1 (3.3)	11 (36.7)	16 (53.3)	4.37	.850
Students (N=192)	2 (1)	19 (9.9)	76 (39.6)	57 (29.7)	38 (19.8)	3.57	.952

In a word, the results show the overwhelmingly positive attitudes of the teachers. While the attitudes of the students towards the issue of EMI policy were mostly positive, they were also trending towards neutrality.

Table 4.5 gives an overview of the lecturers and students' responses to the question regarding their motivations towards EMI policy. Participants were asked to indicate, on a 5-point Likert scale, how motivated they are to conduct and attend EMI courses. As interestingly shown in Table 4.5, none of the teachers admitted that they were very unmotivated to develop and conduct EMI courses. In fact, a majority of them (approximately 84%) were either motivated or very motivated to develop and conduct EMI courses. Table 4.5 also shows an increase in the trend of neutrality in the lecturers' perceptions towards their motivation levels in relation to EMI policy. There were up to four teachers who were unsure if they were motivated or unmotivated towards the point. As far as the students' perceptions are concerned, Table 4.5 also displays a trend of neutrality in their responses where about 45% of the student participants were uncertain about their motivation levels. This finding seems to match with the neutrality in their perceptions towards the necessity of EMI policy. Meanwhile, just over one-third of them (34.8%) admitted being motivated or very motivated towards learning through English. Roughly one-fifth of the students (20.4%) showed their lack of motivation though.

Table 4.5. *Overall motivation levels towards EMI policy*

To what extent are you motivated to conduct and attend EMI courses?	*Responses*						
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*Mean*	*SD*
	No. (%)	*No. (%)*	*No. (%)*	*No. (%)*	*No. (%)*		
Lecturers (N=30)	0 (0)	1 (3.3)	4 (13.3)	17 (56.7)	8 (26.7)	4.07	.740
Students (N=192)	3 (1.6)	36 (18.8)	86 (44.8)	50 (26)	17 (8.8)	3.22	.906

In order to clarify the reasons behind lecturers and students' motivation levels towards EMI policy, the participants were asked to respond to statements indicating whether they agree or

disagree with the motivations and demotivations provided.

It is evident that the top two motivations driving the lecturers to develop and conduct EMI courses are to improve their current level of English and to give them more exposure to English as well as more chances to use and acquire it. Interestingly, when asked to respond if the driving force was to join other colleagues in the new trend of teaching, a large majority also showed their favorable responses, making the desire to be immersed in the new teaching trend the third most favored motivation.

Other prominent rationales behind lecturers' motivations are derived from administration requirements and their plan to pursue further studies in the future. Specifically, nearly 67% of them were in agreement about being inclined to develop and conduct EMI courses in order to meet the requirement of the institution. Furthermore, while half of the lecturers (50%) showed their positive responses towards intending to pursue studies overseas in the future, up to 40% of them displayed their neutral attitudes towards this.

On the whole, the lecturers were mainly driven by academic-related motives. The less significant motivations involve earning reputations and bringing more income, followed by their confidence levels towards English reading and writing skills.

As far as the reasons behind the lecturers' de-motivations, there seems to be a trend towards disagreement. Most strikingly, when being asked to respond if the extra workload involved in preparation was a hindrance, 50% of the lecturers disagreed, and a further of about 27% strongly disagreed, making the total of negative responses up to nearly 77%. Approximately 23% of them held neutral attitudes towards the point. This means that additional preparation time is by no means the factor that causes the lecture informants to be unmotivated towards EMI policy. In response to putting a weight on the two requirements (English language and subject expertise) that make a lecturer eligible for EMI, up to 70% of the lecturers also expressed their disagreement.

Nearly 67% of the surveyed lecturers disagreed that inadequate supplies of reference materials, teaching equipment and Internet access would hinder them in an effort to incorporate EMI into their teaching. In addition, according to what 60% of them revealed in the survey, it was not their doubt of the effectiveness of EMI teaching in comparison with those taught in Vietnamese that could result in their being unmotivated towards EMI policy. Sixty per cent of the lecturers also acknowledged that it was not their concern about the negative impacts of EMI on discouraging discussion and interaction between lecturers and students that could deter them from employing EMI in their classrooms. Over half (about 57%) also denied that they were made demotivated because EMI may stop their students from expressing themselves smoothly in class. It is also worth noticing that a similar number of lecturer population (roughly 57%) objected to the fact that it is their lack of confidence to communicate and present in English that would negatively affect their attitudes to adopt EMI in their teaching.

Just above half (53.4% and 53.3%) also admitted their disagreement with the de-motivating factors associated with the possible negative impacts that EMI may have on students' abilities to comprehend the course content and their lack of knowledge about effective methodologies related to CLIL. Exactly half of them (50%) also disagreed that the demotivating factor was their lack of knowledge concerning classroom language to teach through English. Last but not least, the

demotivation relating to the concern about students' low English proficiency levels seems to be trending towards positive and neutral responses where over 33% expressed their agreement with this and about 27% displayed their neutral attitudes.

In comparison with the lecturers' responses, similar results were interestingly found in the students' responses where a large majority acknowledged that they were considerably motivated by improved English proficiency. Additionally, up to over 60% of the students showed their agreement with the language-related advantage of learning in EMI because EMI provides them with more exposure to English and more opportunities to use and acquire it. The findings are aligned with Coleman (2006) who believes that students learning in EMI can enjoy "the double benefit of subject knowledge and improved target language proficiency". A large number of student informants (just over 63%) also admitted that learning in EMI could offer them chances to seek employment and open the door to their development opportunity. Apart from the advantage related to bettering English skills, the student informants also appeared to be motivated by the urge to join their peers in the new trend of learning. In details, nearly 57% of them expressed their agreement with this while none checked off the "strongly disagree" option.

In terms of the eleven factors that might hinder students in an effort to attend EMI courses, the most noticeable point is that most students' responses did not absolutely reveal an overwhelming support for any factors provided. The statements where the students' responses had a tendency towards agreement involve: (1) lack of confidence about English listening skills (44.3%), (2) lack of confidence about English speaking skills (41.2%), (3) difficulties in understanding the course content (40.7%), (4) troubles understanding lecturers' pronunciation and foreign accent (39.1%), (5) lack of confidence about English writing skills (37.5%), and (6) lack of confidence about English reading skills (39%). Strikingly, all these responses do somehow relate to language-related barriers which might prevent them from making every effort to learn in EMI.

On the other hand, the statements where the students' responses had a tendency towards disagreement include: (1) lack of reference materials, teaching equipment, Internet access (42.7%), (2) extra workload involved in learning subject contents in English (39.1%), (3) troubles expressing smoothly in class (35.4%), (4) EMI's failure to boost discussion and interaction between students and lecturers (35.4%) and (5) no learning support services available to offer academic counseling in EMI .

Overall, there was a striking similarity between lecturers' and students' motivations towards learning to conduct and attend EMI courses. The leading factors which were shown to motivate them are associated with improved English proficiency and the urge to join their colleagues or peers in the new trend of teaching and learning. Turning to factors that may negatively affect their efforts to conduct and attend EMI courses, while all the demotivations for the lecturers had a tendency towards disagreement with the statements given, there was an inclination to either show support for or objection against the factors investigated.

4.3. The extent to which the lecturers and students at QNU agree with the proposed measures for effective EMI implementation at QNU in the future

Nearly all the lecturers (96.7%) showed their strong support for opportunities to attend regular workshops related to communicating and presenting in English. Understandably, when

it comes to listening and speaking skills, they perceived their confidence levels as being lower than the other two skills. This can also be owing to the fact that they did not frequently practice listening to English materials and speaking English as much as they did in reading and writing.

The next proposals in the order of the total rates of support based on lecturers' opinions involve: (1) a wide range of reference materials as well as available teaching equipment and Internet on campus for easy access (90%), (2) a partial EMI, not a full/total EMI being a viable option for the time being (89%), (3) chances to be trained in methodologies related to CLIL (86.7%), (4) chances to be equipped with classroom language to teach through English (87.7%), (5) opportunities to improve English competence and take an internationally recognized English test before teaching through English (83.4%), (6) an added financial or academic incentive for their extra workload involved in preparation (83.4%), (7) opportunities to take short courses or get engaged in scholar exchanges overseas to experience EMI themselves (83.4%). These solutions all require institutional support and demand a certain level of time commitment on the part of the lecturers to improve their English proficiency levels and learn methodologies or classroom language to be able to confidently teach the subject content through the medium of English. In addition, the measure concerning requiring students to reach a certain threshold of English language proficiency to be admitted into EMI courses appears to be the least favored measure among the nine surveyed (73.4%).

Turning to student participants, the two measures receiving most agreement are chances to attend workshops related to English listening skills (eg. understanding the lecturers and taking notes) (87.5%), and student learning or counseling services on campus to provide further help with EMI (86%). It is apparent that the students seem to be most concerned about their listening skills as a leading measure to pave the ways for learning in EMI. This finding is interesting since it seems to run counter to Evans and Green's (2007) study which suggests that student participants in their research associated academic listening with fewer challenges than writing, speaking and reading.

In the decreasing order of the total rates of agreement, the next favored proposals include: (1) a wide range of reference materials as well as available teaching equipment and Internet on campus for easy access (84.4%), (2) chances to attend workshops related to English reading skills (e.g. reading English materials, bibliography and lecture notes) (81.8%), (3) A partial EMI, not a full/total EMI as a viable option for the time being (80.8%), (4) chances to attend workshops related to English speaking skills (eg. carrying out presentations and participating in class (80.2%), and (5) chances to attend workshops related to English writing skills (eg. doing assignments, referencing materials and doing exams) (79.9%). This bears a strong resemblance to lecturers' opinions which also favored measures aimed at improving language-related skills. Apart from this, provided if these proposals are put into practice, they also require institutional support not only in supplying materials and amenities but also in its policy to employ a partial EMI at early stages. This solution is very important; otherwise, we might end up running a risk of putting teachers under too much pressure and stretching students beyond their reach.

The two proposals relating to seeking student exchange programs with foreign universities and providing learners with extra-curricular opportunities to use English outside the classroom

were favorably supported by nearly three-quarters of the student informants (with 75.5% and 73.9% respectively). Interestingly enough, requiring students to reach a certain threshold of English language proficiency, based on the feedback from students' responses, turns out to be the least favored measure being supported by the students (60.9%).

In summary, if we compare the findings from students' responses with those from lecturers', striking similarities are found. First and foremost, strongly supportive attitudes towards the measures provided in the questionnaires were heard from both the lecturers and students. Secondly, both were very concerned about chances to improve their four language skills, making the language-targeted measures widely favored among the informants. Another noticeable point is that a certain level of English proficiency for students for admission into EMI courses appears to be least favorably applauded.

5. Conclusions and implications

5.1. Conclusions

In terms of the participants' English competence, the study reveals many interesting results. Among the 15 lecturers, there are up to 12 lecturers whose current level of English (being within B2 or above) meets the language proficiency requirement as requested by MOET. This small sampling does not allow us to generalize this finding though. Interestingly enough, when asked to self-rate their current level of English, the majority of thirty lecturer respondents believed that their current English level was just above B1. When questioned to rate their confidence levels towards four English skills, most lecturer informants tended to be confident of their reading skills. Their perceived confidence levels towards listening and speaking skills were lower than the other two skills. This may be due to the fact that they did not practice listening to English materials and speaking English as often as they did in reading and writing.

Regarding students' English proficiency, an overwhelmingly large number of the student participants (nearly 80%) were found to be below A2. Most students revealed in their self-assessments that their current level of English was around A2. Thus, considering students' English proficiency levels, approximately four-fifths of them did not meet the demand of English proficiency to participate in EMI courses. In acknowledgement of the fact that students' capacity of English is a prominent factor to consider implementing English as a medium of instruction, we could start piloting on a small-scale EMI courses with a group of Math and Chemistry students. Furthermore, students' responses towards their confidence levels per skill were mostly in the "unconfident" and "neither unconfident nor confident" category. This lack of confidence may be, to a certain extent, understood because most of them said that they rarely or sometimes invested time in listening or reading English materials or writing and speaking English.

In terms of the participants' attitudes towards EMI policy, overwhelmingly positive attitudes of the teachers and mostly supportive attitudes of the students towards the issue of EMI policy under investigation were found. Furthermore, a majority of lecturers (approximately 84%) were either motivated or very motivated to develop and conduct EMI courses. Meanwhile, students' motivation towards EMI policy displayed a trend of neutrality in their responses where about 45% of the student participants were uncertain about their motivation levels.

With regard to driving forces that may positively affect students' motivation towards EMI policy, similar results were interestingly found between the lecturers' and the students' responses where a large majority of lecturers acknowledged that they were considerably motivated by improved English proficiency and the urge to join their colleagues or peers in the new trend of teaching and learning.

Turning to factors that may negatively affect their motivation to develop and conduct EMI courses, while all the factors in the questionnaires for the lecturers had a tendency towards disagreement with the statements given, most students' responses did not absolutely reveal a support for or an objection against the factors surveyed.

Due to the time constraints, we were not able to carry out in-depth interviews which are believed to allow the authors to probe into more insightful information emerging along the course of the interviews.

5.2. Suggestions to implement EMI policy at QNU in the future

In order to carry out EMI policy at QNU in the future, we would like to propose some measures as follows:

- Lecturers and especially students need to be made aware of the necessity of EMI policy, thus being motivated to conduct and attend EMI courses.

- It is necessary to provide chances for the lecturers and students to improve four language skills, making the language-targeted measures widely applauded by the participants.

- Lecturers should be given opportunities to be trained in methodologies related to CLIL so that they could be confident to deliver CLIL lessons.

- Emphasis needs to be placed on the institutional support not only in supplying materials and amenities but also in its policy to employ a partial EMI at early stages of introducing and practicing CLIL. Otherwise, the likelihood is that we may run a risk of putting teachers under too much pressure and stretching students beyond their reach.

- Scholar and student exchanges as well as cooperation programs with foreign universities and educational institutions should be sought in order to help the lecturers and students to learn and exchange experience.

This is only a preliminary case study on a small scale, so the results are by no means conclusive. However, the results are hoped to inform proposals for the successful implementation of EMI courses at QNU in accordance to the schedule of the NFL 2020 project. It can also be a foundation for further studies on the potential and reality of carrying out EMI courses at tertiary level in Vietnam. Furthermore, it is also expected to raise educational managers' and policy makers' awareness of the issue of introducing EMI courses and expanding them nationwide, which may lead to changes in adjusted agendas in an attempt to make this policy more viable and effective.

REFERENCES

1. Allan, D., *Oxford Placement Test 1 Test Pack*, Oxford: Oxford University Press, (2004).
2. Coleman, J. A., English-medium teaching in European higher education, *Language Teaching, 39*(1), 1-14, (2006).

3. Evans, S. & Green, C., Why EAP is necessary: A survey of Hong Kong tertiary students, *Journal of English for Academic Purposes, 6*, 3-17, (2007).
4. Hayden, M. & Thiep, L. Q., Institutional autonomy for higher education in Vietnam. *Higher Education Research and Development, 26*(1), 733-785, (2007).
5. Le, D. M., English as a medium of instruction at tertiary education system in Vietnam. *The Journal of Asia TEFL, 9*(2), 97-122, (2012).
6. MOET, Đề án "Dạy và học Ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 - 2020", Hà Nội, (2008)
7. Smit, U. & Dafouz, E. (eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education: Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities. AILA Review Vol, 25*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, (2012).
8. Ton, N. M. N., Tiếng Anh trong giáo dục đại học: một số vấn đề lý luận và thực tiễn [English in higher education: Some theoretical and practical issued], *Tạp chí ngôn ngữ,* số 9 (292), (2013).
9. Vu, T. T. N. & Burns, A., English as a medium of instruction: Challenges for Vietnamese Tertiary Lecturers, *The Journal of Asia TEFL, 11*(3), 1-31, (2014).
10. Wilkinson, R., English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and Pitfalls, In A. Doiz, D. Lasagabaster & J. M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 196-212), Bristol: Multilingual Matters, (2012).
11. Wolff, D., Content and language integrated learning: a framework for the development of learner autonomy, In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds.), *Learner Autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*, Dublin: Authentik, (2003).

QUAN NIỆM THẨM MỸ CỦA NGUYỄN TRÃI TRONG *QUỐC ÂM THI TẬP*

PHẠM THỊ NGỌC HOA*
Khoa Giáo dục Tiểu học và Mầm non, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Quan niệm thẩm mỹ của Nguyễn Trãi trong Quốc âm thi tập là quan niệm của nhà thơ về cái đẹp. Ông đề cập đến vẻ đẹp tự nhiên và vẻ đẹp của con người. Trong sự đa dạng vốn có, vẻ đẹp của mỗi lĩnh vực đều có sắc thái riêng. Ở một khía cạnh của vẻ đẹp tự nhiên, ông đã bị cuốn hút bởi cái đẹp bừng sáng, trong trẻo và bình dị của làng quê. Trong một khía cạnh khác của vẻ đẹp con người, ông nhấn mạnh đến đạo đức, nhân cách, sự tự hoàn thiện và hữu dụng. Thơ Nguyễn Trãi phản ánh hai chiều hướng thẩm mỹ: bác học và bình dân với biên độ mở rộng vừa "tuân chuẩn" quy phạm, vừa "lệch chuẩn" bung tỏa trong cái tôi nghệ sĩ. Ứng xử thẩm mỹ này đã tạo nên sự đặc sắc trong thơ Nguyễn Trãi. Nó có ý nghĩa "tiên phong mở đường" cho những nhà thơ trung đại sau ông tiếp nối.

Từ khóa: Quan niệm thẩm mỹ, *Quốc âm thi tập*, cái đẹp tự nhiên, cái đẹp con người

ABSTRACT

Nguyen Trai's Aesthetic Conception in *Quoc am thi tap* (Demotic Script Poetry Collection)

Nguyen Trai's aesthetic conception in Quoc am thi tap *is the artist's ideology of beauty. He mentioned natural beauty and human beauty. In the inherent diversity, the beauty of each area has its own nuance. Regarding the natural beauty, he was attracted by the blossoming, fresh and idyllic countryside. As for the human beauty, he highlighted morality, personality, self-improvement, and helpfulness. Nguyen Trai's poetry reflects two aesthetic styles: wisedom and vernacular, extended within standard obligation and standard deviation. This aesthetic behaviour contributed to the fine quality of Nguyen Trai's poetry and then, it initiated inheritance by medieval poets in the second half of the nineteen century.*

Keywords: Aesthetic conception, *Quoc am thi tap,* natural beauty, human beauty

1. Đặt vấn đề

Trong hoạt động sáng tạo nghệ thuật, mỗi một nghệ sĩ đều có một quan niệm thẩm mỹ làm cơ sở cho việc lựa chọn đề tài, hình ảnh cũng như các hình thức nghệ thuật khác. Nguyễn Trãi là một tác giả lớn của văn học trung đại, cố nhiên cũng xác lập cho mình một quan niệm về cái đẹp. Quan niệm ấy được thể hiện rõ trong *Quốc âm thi tập*.

Nói tới quan niệm thẩm mỹ của Nguyễn Trãi là nói đến quan niệm của nhà thơ về cái đẹp. Dựa trên kết quả khảo sát 254 bài thơ trong *Quốc âm thi tập,* chúng tôi nhận thấy, quan niệm thẩm mỹ của nhà thơ thể hiện chủ yếu dưới dạng gián tiếp, tức qua hệ thống đề tài, hình ảnh trong thi phẩm.

*Email: ngochoa2008dhqn@yahoo.com
Ngày nhận bài: 19/01/2016; Ngày nhận đăng: 26/02/2016

2. Biểu hiện quan niệm thẩm mỹ trong thơ nôm Nguyễn Trãi

Quan niệm thẩm mỹ của Nguyễn Trãi trong *Quốc âm thi tập*, thể hiện trước hết ở mảng thơ về đề tài thiên nhiên. Đối với nhà thơ, thiên nhiên ngoài tư cách là người bạn tâm giao, sẻ chia mọi nỗi niềm, là chứng nhân cho bao buồn vui thế sự…, thiên nhiên còn là "người" phán xét thái độ sống và là môi trường sống thanh tao của ông, di dưỡng tinh thần, làm dịu mát tâm hồn thi nhân. Như vậy, thiên nhiên là "phù hiệu nghệ thuật", là "công cụ ngoại hóa" để thi nhân bộc lộ mọi trạng huống cảm xúc và thể hiện quan niệm thẩm mỹ của mình. Về điều này, Nguyễn Đức Mậu có cơ sở khi nhận định: "Thơ thiên nhiên của Nguyễn Trãi phản ánh chặng đường phát triển tư tưởng, quan điểm thẩm mỹ và năng lực cảm xúc của người nghệ sĩ Nguyễn Trãi" [1].

Ở Nguyễn Trãi, có sự tồn tại của thẩm mỹ quan thuộc ý thức hệ Nho giáo và thẩm mỹ quan tự nhiên của người nghệ sĩ. Hai loại thẩm mỹ quan này đôi lúc có sự "tranh biện" lẫn nhau, nhưng nhìn chung, Nguyễn Trãi luôn chủ động để thẩm mỹ quan tự nhiên của người nghệ sĩ trỗi lên, chiếm phần ưu thế.

Tập thơ Nôm với 254 bài thể hiện nhiều trạng huống cảm xúc khác nhau, khi *Răn sắc*, *Cảnh giới*, lúc *Trần tình, Thuật hứng, Tức cảnh*…, Nguyễn Trãi không chủ ý đưa ra những phát ngôn trực tiếp về quan niệm thẩm mỹ của mình, nhưng qua việc thể hiện cái đẹp trên nhiều lĩnh vực, theo nhiều góc độ khác nhau, đặc biệt chú trọng cái đẹp bình dị, thân thiện… đã lộ rõ tư tưởng của nhà thơ về cái đẹp.

Nguyễn Trãi là người say mê và mong muốn tận hưởng tối đa cái đẹp. Đó là lí do giải thích vì sao một bậc túc Nho như ông lại "đốt đuốc chơi đêm" kẻo "tiếc xuân", vì sao ngay cả khi đối diện với "phong ba", ông vẫn: "túi thơ chứa hết mọi giang san"... Từ chỗ bị hấp dẫn bởi cái đẹp, ông đã say mê đưa cái đẹp vào thơ ca, xem đó là con đường đến với công chúng để trải lòng, tranh biện, chủ yếu là gửi gắm suy nghĩ của bản thân xung quanh câu chuyện thẩm mỹ vốn luôn hấp dẫn mọi người.

2.1. Cái đẹp thiên nhiên dân dã, bình dị, thân thiện, bình đẳng với con người.

Văn chương trung đại vốn mang tính cao quý, thanh nhã. Thời trung đại, người cầm bút hầu hết đều là những trí thức Nho học có trình độ uyên thâm. Do đó, họ hiểu rõ mỹ học trung đại với những quy định về diễn đạt, về nguyên tắc sáng tạo nghệ thuật. Kết quả, người xưa đề cao loại văn chương quý tộc, coi trọng sự cao nhã, xem nhẹ văn chương bình dân. Thái độ thẩm mỹ này đã ảnh hưởng rất lớn tới hoạt động của không ít người sáng tác.

Không thể phủ nhận việc Nguyễn Trãi "tuân chuẩn" trong quá trình sáng tác. Ông đã viết nhiều về tứ linh, tứ quý, về chủ đề quân quốc, sử dụng hệ thống thi liệu, điển cố Hán học... Có điều, thơ ông không vì thế mà thiếu vắng những hình ảnh bình dị, ngôn ngữ quen thuộc của người bình dân nơi làng xã Việt Nam. Có thể nói, trong lĩnh vực sáng tác nghệ thuật, Nguyễn Trãi đã không tuân thủ một cách máy móc quan niệm mỹ học trung đại khi ông vẫn dành cho thiên nhiên dân dã một địa vị nhất định trong địa hạt thơ ca. Ông khẳng định cái mộc mạc, bình dị là một giá trị, góp phần tạo nên sự đa dạng trong bức tranh thẩm mỹ thơ quốc âm thế kỷ XV. Cái đẹp "cỏ nội hương đồng" một khi đạt được sự bình đẳng với cái đẹp quý tộc đã chứng tỏ quan niệm thẩm mỹ của thi nhân phần nào mang màu sắc "dân chủ", "phóng khoáng" có ý nghĩa vượt thoát thời đại.

Biểu hiện rõ quan niệm thẩm mỹ của Nguyễn Trãi trong *Quốc âm thi tập* đó chính là *cái đẹp dân dã, bình dị, thân thiện, bình đẳng với con người*.

Cố nhiên, Nguyễn Trãi không phải là người đầu tiên đưa vào thơ cái đẹp dân dã có cội nguồn từ hiện thực cuộc sống. Trong thơ văn Lý - Trần, người đọc thấy thấp thoáng những hình ảnh "dâu chen, khói tỏa", cánh cò, đồng lúa, tiếng sáo mục đồng (*Thiên Trường vãn vọng* - Trần Nhân Tông)... Nguyễn Trãi đã tiếp nối và viết về cái đẹp dân dã đó bằng cảm xúc mãnh liệt hơn, hệ thống hơn.

Vượt qua những công thức, những điển phạm của văn chương bác học, quan niệm mới mẻ về cái đẹp của Nguyễn Trãi được thể hiện qua việc lựa chọn hệ thống đề tài, thi ảnh gần gũi, thân thuộc với đời sống bình dân, bình dị. Chan chứa trên từng dòng thơ tiếng Việt là những gam màu sống động của cuộc sống lao động thân thuộc, thiên nhiên là những bức tranh lụa xinh xắn phảng phất phong vị Đường thi rất "thi tình", đúng như nhà nghiên cứu Phạm Thế Ngũ nhận định: "Nhà thơ không bao giờ mô tả thiên nhiên biệt lập, cao kỳ, man rợ. Trái lại, cảnh hiện ra đẽo gọt xinh tươi, đối xứng, thân mật với người" [2]. Vẻ đẹp thường ngày trong cuộc sống dân dã, bình dị, thân thuộc... đi vào thơ ông, tạo nên những "câu thần", "câu mầu" độc đáo. Cuộc sống ấm áp thân thuộc hiện lên với âm thanh "lao xao" của một làng chài vọng lại, đất lành đầy củ ấu, khoai, kê, ao sâu đầy những niềng niễng, đòng đong... Tất cả sự bình dị hiếm thấy này được lập thành hệ thống khiến cho *Quốc âm thi tập* có một sắc thái riêng, dung dị, thân thương, đậm hồn quê hương, xứ sở. Điều đáng nói, thiên nhiên bình dị của nông thôn Việt Nam trong thơ Nguyễn Trãi không chỉ là đối tượng phản ánh mà còn là đối tượng thẩm mỹ, không xuất hiện đơn lẻ mà là cả một hệ thống, có chủ định.

Quốc âm thi tập tuy còn mang tính chất công thức, ước lệ của nghệ thuật trung đại. Song, trên một số khía cạnh thể hiện, nhà thơ đã có những "đổi mới" về cảm quan nghệ thuật với cảm hứng sáng tạo, cảm hứng thẩm mỹ mang ý nghĩa cách tân theo hướng "dân chủ", "tiến bộ". Những hình ảnh thiên nhiên tươi màu cuộc sống lao động trong thơ như *bè muống, lảnh mùng, vị núc nác, lều con, áo bô, giày cỏ*... vốn xa lạ với đời sống quý tộc, nhưng lại gần gũi, thân thiết với người bình dân. Điều này cho thấy, Nguyễn Trãi đã hướng cái nhìn về cuộc sống bình dân, bình dị.

Nhìn vào thế giới tự nhiên, Nguyễn Trãi luôn dành một tình yêu dịu dàng đằm thắm. Thiên nhiên trong thơ Nôm gần gũi và bình đẳng đến mức tất cả đều cùng là tri âm, tri kỷ với nhà thơ: *Núi láng giềng, chim bầu bạn/ Mây khách khứa, nguyệt anh tam* (*Thuật hứng - bài 19*), cùng nâng niu, cùng sẻ chia: *Viện cớ hoa tàn chăng quét đất/ Nước còn nguyệt hiện sá thôi chèo* (*Mạn thuật - bài 20*), cùng hưởng thụ: *Đêm thanh hớp nguyệt nghiêng chén/ Ngày vắng xem hoa bợ cây* (*Ngôn chí - bài 10*)... Người nâng niu cái đẹp, cái đẹp gợi cảm hứng cho người: *Khách đến vườn hoa còn lác/ Thơ nên đã thấy nguyệt vào* (*Mạn thuật - bài 3*). Giữa con người và thiên nhiên không chỉ thân thiết, khắng khít bộc lộ các mối quan hệ *anh, em, tôi mình, bầu bạn, cái con, khách khứa*... mà còn là những biểu hiện mãnh liệt của sự nâng đỡ, trân trọng: *nghiêng chén, bợ cây, phân suối, chứa mây, chăng buông cá, ngại phát cây, chờ hương, đợi gió*... Dường như con người và thiên nhiên đều thấu hiểu mọi nỗi tâm tư của nhau. Đó chính là cái đẹp luôn hòa quyện trong mối thâm tình giữa cảnh và người. Giữa tâm hồn nhà thơ và thiên nhiên luôn có "một dấu bằng" rất rõ và rất dịu dàng, trìu mến. Mối tương giao vô tận giữa khách thể thiên nhiên và chủ thể Nguyễn Trãi trên hành trình đi tìm cái đẹp đã được khẳng định. Phải thực sự có năng lực cảm xúc thẩm mỹ và những rung động tinh tế, thi nhân mới hòa vào thiên nhiên thâm tình đến vậy!

2.2. Cái đẹp con người trong sự tôi luyện và hữu dụng

Bên cạnh đề tài thiên nhiên với "hương đồng cỏ nội", *Quốc âm thi tập* còn một mảng thơ khác, hướng về "nỗi niềm" kí thác tâm tư thế sự. Ở mảng thơ này, nhà thơ sử dụng những hình ảnh gắn với những biểu tượng có ý nghĩa như những "phù hiệu nghệ thuật", để thể hiện một quan niệm khác về cái đẹp con người trong cuộc sống.

Thiên chức của nhà thơ là tìm kiếm và tôn vinh cái đẹp cuộc sống trong tác phẩm của mình. Mỗi tác phẩm văn học là kết quả của một quá trình suy nghĩ, những trăn trở của người nghệ sĩ. Bản thân tác phẩm là một cấu trúc sinh động có sự phối hợp của nhiều yếu tố nghệ thuật tạo thành một chỉnh thể chặt chẽ. Cùng với sự cộng hưởng của yếu tố văn hóa, lịch sử, hình tượng trong tác phẩm luôn mở ra nhiều tầng nghĩa với những chiều kích liên tưởng khác nhau. Người nghệ sĩ thường dụng công xây dựng những biểu tượng thẩm mỹ để tăng cường giá trị biểu đạt và chiều sâu ý nghĩa cho tác phẩm. Biểu tượng thẩm mỹ luôn chứa khả năng nảy sinh quan niệm, dồn nén các ý nghĩa. Biểu tượng thể hiện quan niệm thẩm mỹ, tư tưởng của người nghệ sĩ. Và như vậy, khi người nghệ sĩ xây dựng các biểu tượng trong sáng tác nghệ thuật đồng thời cũng đã xác lập cho mình quan niệm thẩm mỹ.

Trên tư cách một nhà Nho có tâm hồn nghệ sĩ, không chỉ gắn bó, yêu thương cái đẹp thế giới tự nhiên trong sự nâng niu, trân trọng, Nguyễn Trãi còn hướng quan niệm về *cái đẹp con người trong sự tôi luyện và hữu dụng*. Cần thấy rằng, khách thể thẩm mỹ trong thơ Nguyễn Trãi không chỉ là cái đẹp tự nhiên, như nhiên mà còn là cái đẹp mang ý nghĩa biểu tượng gắn với phẩm cách con người. Vẻ đẹp ấy phải là kết quả của sự tôi luyện, vượt qua thử thách và phải luôn có ích cho đời.

Tùng, trúc, mai là hình tượng hoàn chỉnh của người quân tử với ba phẩm chất cao đẹp: *nhân, trí, dũng,* là "công cụ ngoại hóa" để người nghệ sĩ gián tiếp bộc lộ quan niệm thẩm mỹ của mình. Trên thực tế, hình tượng "ba người bạn mùa đông" đã tạo nên những cảm xúc thẩm mỹ trong người đọc nhờ ý nghĩa tượng trưng cho người quân tử với vẻ đẹp và phẩm chất lí tưởng.

Với những phẩm chất ấy, thi nhân trung đại trước và sau Nguyễn Trãi cũng đã nói: *Cuối năm giá rét, muôn vật tơi bời/ Sau mới rõ, chất tùng rắn chắc mà phân biệt việc đời* (*Tùng bách hậu điêu* - Đặng Tuyên), *Tiết cứng chẳng kinh sương tuyết bén* (*Tùng* - Hồng Đức quốc âm thi tập), *Đỉnh đỉnh lăng tiêu vạn trượng thân/ Mãn sơn vi trúc cộng vi lân* (*Đạo gian cổ tùng* - Nguyễn Quang Bích)... Như vậy, hình tượng *tùng, trúc, mai*... trong *Quốc âm thi tập* là sự vận dụng mỹ học trung đại nhưng có sự sáng tạo độc đáo cá nhân của người nghệ sĩ Nguyễn Trãi.

Điều gì làm cho *Tùng* của Nguyễn Trãi không lẫn vào giữa "rừng tùng" văn học? Ai cũng biết, *tùng* thường được ví với người có khí tiết cứng cỏi, lánh đời, đối lập với "chúng thảo", "vu mộc" tầm thường. Theo ý nghĩa chung đó, *tùng* của Nguyễn Trãi cũng đối lập với mọi loài cây khác về khí tiết, về sức sống... Điểm khác biệt là, Nguyễn Trãi không xây dựng "Tùng" thành hình tượng kiểu "người hùng" xa lạ, cô ngạo lánh đời mà là biểu tượng về người quân tử kiên cường, hữu dụng: *Dành còn để trợ dân này* (*Tùng*).

Hình tượng *trúc, mai* cũng được Nguyễn Trãi nói đến nhiều lần, cả trong thơ chữ Hán lẫn chữ Nôm. *Trúc* biểu hiện cho sự cứng cỏi và lòng trong sạch, không vướng mùi tục lụy, không biến tiết trước những lạc thú tầm thường... Phẩm chất cứng cỏi, thanh cao của trúc được ví với phẩm chất cao khiết của kẻ sĩ. Sự cứng rắn, vượt qua thử thách ở *trúc* không chỉ thể hiện ở bên

ngoài, mà cái chính là sức mạnh ở nội tâm, ở sự rèn luyện đạo đức, vượt lên mọi cám dỗ. *Trúc* xứng đáng là *Trượng phu tiết cứng khác người thay*; Cũng như *Tùng, Trúc, Mai* được biểu hiện cho sự kiên định, quyết đoán: *Càng thuở già, càng cốt cách/ Một phen giá, một tinh thần* (*Thơ mai*). Trong thơ Nôm, không ít lần Nguyễn Trãi đã khẳng định phẩm chất, khí tiết của mình qua hình ảnh *tùng, trúc, mai* đầy ẩn ý: *Vườn quỳnh dầu chim kêu hót/ Cõi trần có trúc đứng ngăn (Tự thán)*. Mượn "phù hiệu nghệ thuật" *tùng, trúc, mai*, Nguyễn Trãi gián tiếp thể hiện quan niệm của mình về cái đẹp con người qua sự thử thách, sự tôi luyện với bản lĩnh kiên định và hữu dụng.

Hình tượng *Tùng, Cúc, Trúc, Mai*... là những ước lệ nghệ thuật có sẵn trong tư tưởng thời đại, trong nguồn thi liệu văn chương bác học mà mỗi thi sĩ – nhà Nho có thể vận dụng khi cần thiết. Với Nguyễn Trãi, bên cạnh cái phổ quát, ông còn qua đó để kí thác tâm sự cá nhân vào từng hình tượng. Cho nên, tuy là biểu tượng chung, nhưng người đọc vẫn thấy được con người cá nhân Nguyễn Trãi, nhất là phương diện tâm hồn và quan niệm thẩm mỹ của nhà thơ.

Cả cuộc đời Nguyễn Trãi từng trải qua bao biến cố thăng trầm với bao buồn đau, oan ức, tủi hờn… Đã có lúc ông phải thốt lên: *Khó ngặt qua ngày xin sống*, nhưng không vì thế mà ông rơi vào bi quan yếm thế. Dù có lúc ông chua chát, dỗi hờn: *Sự thế dữ lành, ai hỏi đến/ Bảo rằng ông đã điếc hai tai* (*Ngôn chí* – Bài 5) và tưởng như ông "đắp tai, biếng mảng" trước cuộc đời. Song, vượt qua tất cả, trên hành trình thực thi lý tưởng, tinh thần nhập thế chủ động đã giúp ông điềm tĩnh lựa chọn cho mình một phương cách sống hài hòa, một thái độ sống tích cực. Trong *Quốc âm thi tập*, những cảnh buồn đau tê tái hay uể oải chán nản hầu như vắng bóng, thay vào đó là sự hiện hữu một thế giới khỏe khoắn, tràn đầy sức sống trong sự phồn sinh, hòa hợp...

Nội lực mạnh mẽ nhất có ở Nguyễn Trãi chính là sự thiết tha yêu cuộc sống và khát khao nhập cuộc. Cho nên, trong mọi góc độ giao tiếp - chủ và khách, thiên nhiên và con người luôn giao hòa với nhau trong tình cảm thân thuộc, gắn bó chứ không thuần túy là mượn thiên nhiên để giãi bày. Nguyễn Trãi hòa nhập vào thiên nhiên mà không gợn chút ưu ái buồn đau. Thiên nhiên đáp trả tình thi nhân bằng tình yêu thực thụ. Nhà nghiên cứu Mai Trân ghi nhận tình yêu này của Nguyễn Trãi: "Rõ ràng, trúc, mai, mây, gió, chim, bướm, suối, thông, hoa, trăng, hồ, đá,... là những người bạn nhỏ của nhà thơ, chúng bao vây, chúng xoắn vó, chúng quấn quýt lấy nhà thơ; chúng vòi quà, chúng đòi nụ cười hiền hòa, bàn tay mơn trớn, mắt nhìn đầm ấm của nhà thơ" [3].

Thiên nhiên trong thơ Nguyễn Trãi luôn mang vẻ đẹp khỏe khoắn, tràn đầy sức sống. Những từ ngữ, hình ảnh ấn tượng, sinh động trong thơ như "nẩy nẩy", "đầy qua nóc", "nặng vạy then", "đùn đùn", "tốt hòa tươi", "vờn vờn bóng lục", "lúc nhúc", "tốt lại thêm",... thể hiện quan niệm của nhà thơ về cái đẹp khỏe khoắn, tươi mát trong sự phồn sinh, hòa hợp. Thi nhân nói đến vẻ đẹp duyên dáng của một bức tình thư e ấp khát khao trước mùa xuân *(Cây chuối)*, một bông mai cốt cách thanh cao, tận hiến thanh sắc cho đời trước khi tàn úa, tạo ra cái đẹp vương vít sự sống đến nao lòng: *Mai rụng đeo hoa cách bóng*, một đóa đào tươi cố tỏa hết mình giữa mùa xuân: *Kịp xuân mựa để má đào phai*, một hành động trẻ trung nhập cuộc: *Cầm đuốc chơi đêm*... Tất cả vạn vật trong cuộc sống giao hòa với nhau, vươn đến khát vọng của sự sinh sôi, bừng nở. Những hình ảnh ấy có ý nghĩa soi rọi tâm hồn thi nhân, đánh thức khát vọng sống trong từng con người và hơn hết có khả năng đưa con người đến những bến bờ nhân sinh. Đó cũng chính là ý nghĩa lớn lao trong quan niệm cái đẹp tươi sáng, đầy sức sống và hòa hợp của Nguyễn Trãi.

Ở đầu thế kỷ XV, khi hướng về thế giới "hoa đồng cỏ nội" vốn không "mặn mà" với quan niệm thẩm mỹ thời trung đại, hẳn Nguyễn Trãi đã xuất phát từ một tâm hồn đẹp, một cách nhìn nhân bản với tư tưởng tiến bộ để dần hình thành nên một quan niệm thẩm mỹ mới mẻ mang màu sắc "dân chủ".

Sau Nguyễn Trãi, nhiều nhà thơ trung đại sáng tác thơ Nôm Đường luật đã "bổ sung" vào thơ mình những chất liệu thơ gần gũi, bình dị lấy từ đời sống dân dã và dần dần đưa đến quan niệm về cái đẹp với biên độ rộng mở, phong phú. Nửa thế kỷ sau, *Hồng Đức quốc âm thi tập* với 328 bài thơ tiếng Việt của nhiều tác giả đã đánh dấu một bước quan trọng sự trưởng thành của văn học và ngôn ngữ dân tộc. Sang thế kỉ XVI, với *Bạch Vân quốc ngữ thi tập,* Nguyễn Bỉnh Khiêm đã hướng về cuộc sống lao động bằng cái nhìn chiêm nghiệm, cảm thông pha lẫn niềm suy tư thế sự của một triết nhân. Đến Hồ Xuân Hương (thế kỷ XVIII), cảm hứng sáng tác đã nghiêng hẳn về cuộc sống đời thực với tất cả những trần trụi thô ráp vốn có. "Bà chúa thơ Nôm" họ Hồ đã không ngần ngại đưa vào thơ tất cả những chất liệu bình dân với mức độ đậm đặc để diễn tả chiều sâu nội tâm và thế giới tâm trạng con người…

Như vậy, kể từ sau Nguyễn Trãi, một thế giới hình ảnh bình dân, bình dị đã "góp mặt" vào địa hạt thi ca với biên độ rộng và chiếm vị thế tương đối với những đường nét, màu sắc riêng qua cách xử lý sáng tạo in dấu ấn của từng cá nhân nghệ sĩ. Bằng việc đưa cái đẹp bình dị với các nguồn đề tài, thi liệu khác nhau vào *Quốc âm thi tập* một cách hệ thống, cùng với thái độ thẩm mỹ trân trọng, chủ động, Nguyễn Trãi đã tạo nên một tinh thần bình đẳng trong việc ứng xử với hiện thực. Nói cách khác, trong việc chiếm lĩnh hiện thực, Nguyễn Trãi đã bộc lộ một quan niệm thẩm mỹ tích cực, mang màu sắc "dân chủ", "phóng khoáng".

Nguyễn Trãi đã thể hiện một cách sinh động "cái đẹp quý tộc" và "cái đẹp bình dân" (theo cách phân chia của mỹ học phong kiến) trong *Ức Trai thi tập* và *Quốc âm thi tập*. Hai chiều hướng thẩm mỹ này được Nguyễn Trãi đặt tồn tại bên nhau một cách hài hòa, bổ sung cho nhau chứ không loại trừ, lấn át lẫn nhau. Điều đó khiến cho thế giới nghệ thuật của ông trở nên đa dạng, lung linh nhiều màu sắc. Có thể thấy, sự hài hòa giữa màu sắc anh hùng ca trong những hình tượng thiên nhiên danh thắng và chất thơ giản dị, hiền hòa của cảnh vật nơi "nội cỏ làng quê" đã làm nên đặc điểm thẩm mỹ thơ Nguyễn Trãi.

3. Kết luận

Giữa nguồn chung thời đại, Nguyễn Trãi vẫn xác lập một "lối đi riêng" khi thể hiện một quan niệm, một cách nhìn mới về con người và thiên nhiên. Cố nhiên, người nghệ sĩ Nguyễn Trãi không xa rời thẩm mỹ chung của thời đại nhưng trên mặt bằng chung ấy đã có không ít biểu hiện cá nhân. Ở một mức độ nào đó, có thể xem Nguyễn Trãi là người tiên phong ở cả hai chiều hướng mỹ học bác học và bình dân với biên độ mở rộng vừa hướng tâm, vừa ly tâm; vừa quan phương chính thống, vừa bình dân bình dị; vừa chỉn chu quy phạm trong phận vị nhà nho song cũng vừa thăng hoa, bung tỏa trong cái tôi nghệ sĩ.

Trên cái nhìn lịch sử, việc đưa cái đẹp bình dị vào thơ ca của Nguyễn Trãi phản ánh lối ứng xử tự nhiên của các nhà thơ Việt Nam. Tuy chịu ảnh hưởng mỹ học Trung Hoa nhưng hoạt động sáng tạo của người nghệ sĩ trong một môi trường văn hóa vẫn có nhiều khác biệt. Đó là văn hóa làng xã, văn hóa nông nghiệp mà mỹ cảm đặc trưng là gắn bó, tôn trọng thiên nhiên, cây cỏ.

Sau Nguyễn Trãi, nhiều tác giả trung đại khác cũng hướng về cái đẹp dân dã, tìm thấy ở đó sự tươi mát đầy sức sống của hiện thực. Trong tương quan chung, chúng ta trân trọng Nguyễn Trãi, người đã chủ động tạo ra sự "lệch chuẩn" mỹ học cần thiết cho những ứng xử nối tiếp trong tiến trình chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đức Mậu, "Hồn thơ Nguyễn Trãi", in trong sách *Đến với thơ Nguyễn Trãi*, Nxb Thanh niên, Hà Nội, trang 278, (2005).
2. Phạm Thế Ngũ, "Quốc âm thi tập", in trong sách Nguyễn Trãi - về tác gia và tác phẩm, (Nguyễn Hữu Sơn tuyển chọn và giới thiệu), Nxb Giáo dục, Hà Nội, trang 646, (2001).
3. Mai Trân, "Tình yêu thiên nhiên trong thơ Nguyễn Trãi", Nghiên cứu Văn học (9), trang 5, (1962).

KHẢ NĂNG SÁNG TẠO CỦA HỌC SINH LỚP 5 MỘT SỐ TRƯỜNG TIỂU HỌC TẠI TỈNH QUẢNG NGÃI QUA HỆ THỐNG BÀI TẬP ĐO NGHIỆM TỰ SOẠN

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

TÓM TẮT

Bài viết đề cập đến khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua hệ thống bài tập đo nghiệm tự soạn. Kết quả cho thấy: dựa vào 7 mức độ của khả năng sáng tạo theo thang phân loại của hệ thống bài tập, khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi tập trung chủ yếu ở mức thấp (A) và kém (B) với 64.87% học sinh đạt điểm ở 2 mức độ này, chiếm hơn 3/5 lượng mẫu. Giữa học sinh nam và học sinh nữ không có sự khác biệt rõ rệt về khả năng sáng tạo. Khả năng sáng tạo của học sinh ở thành phố và nông thôn có sự khác biệt rõ rệt.

Từ khóa: Thích ứng, hoạt động học tập, học chế tín chỉ, sinh viên Đại học Quy Nhơn

ABSTRACT

Creativity of 5th Grade Pupils at Several Elementary Schools in Quang Ngai province through a Self-Designed System of Measurement Tests

This article refers to the creative ability of 5th grade pupils of several elementary schools in Quang Ngai province through self-designed tests featuring a 7-level scale. The result showed that the majority of tested participants (64.87%) had low or very low creative ability. In addition, although there was no clear difference in creative ability between male and female pupils, the creative ability of rural and urban testees were significantly different.

Keywords: Adaptation, study activities, credit system, Quy Nhon University's students

1. Đặt vấn đề

Sáng tạo là hoạt động có ý nghĩa quan trọng đối với đời sống con người, nó vừa là nhu cầu vừa tạo ra những giá trị thỏa mãn nhu cầu của con người, lại vừa thúc đẩy sự phát triển toàn diện của xã hội. Trong thời đại ngày nay, sáng tạo đã trở thành tiềm lực, tài sản vô giá mà mỗi quốc gia, mỗi dân tộc và cả nhân loại phải quan tâm, bồi dưỡng và phát huy một cách hiệu quả trên con đường phát triển của mình. Do đó, việc nghiên cứu về mức độ thực trạng khả năng sáng tạo và phương cách giúp nâng cao khả năng sáng tạo của con người mà đặc biệt là học sinh nhỏ tuổi - những chủ nhân tương lai của đất nước là điều vô cùng cấp thiết.

Lớp 5 là lớp cuối cấp Tiểu học, thời điểm học sinh đã trải qua một quá trình gần 5 năm kể từ khi bắt đầu bước vào môi trường học tập chính thức và là bước đệm để chuyển sang cấp học mới với những đòi hỏi cao hơn. Ở lứa tuổi này, nhân cách của các em còn "mang tính tiềm ẩn", những năng lực, tố chất của các em còn chưa được bộc lộ rõ rệt. Nếu xác định được thực trạng khả năng

*Email: *tatthiendo@gmail.com*
Ngày nhận bài: 14/3/2016; Ngày nhận đăng: 2/6/2016

sáng tạo, từ đó có những định hướng kịp thời và có những tác động phù hợp sẽ giúp cho các em phát triển khả năng sáng tạo của mình theo hướng tích cực.

Bên cạnh việc sử dụng test TST-H (Test đã được Việt hóa), tác giả cũng đã mạnh dạn xây dựng một hệ thống bài tập riêng dựa trên việc phân tích bản chất, cấu trúc của sáng tạo và đặc điểm của sáng tạo ở học sinh nhằm đo khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi.

2. Phương pháp và khách thể nghiên cứu

- Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng là phương pháp điều tra bằng hệ thống bài tập, ngoài ra còn sử dụng các phương pháp bổ trợ khác như: trò chuyện, quan sát, phỏng vấn...

- Khách thể nghiên cứu: đề tài tiến hành nghiên cứu trên 427 học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi. Phân bổ khách thể nghiên cứu như sau: Về giới tính, có 217 (50.82%) học sinh nam và 210 (49.18%) học sinh nữ; về khu vực, có 180 (42.15%) học sinh ở thành phố và 247 (57.85%) học sinh ở nông thôn.

3. Mô tả về hệ thống bài tập đo nghiệm tự soạn

Hệ thống bài tập nhằm đánh giá khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi bao gồm 8 tiểu bài tập, được xây dựng bằng các "chất liệu": ngôn ngữ, toán, phi toán - phi ngôn ngữ. Hệ thống bài tập sáng tạo này được cấu tạo bởi 5 tiểu bài tập như sau: Tiểu bài tập Flexibility (linh hoạt); tiểu bài tập Fluency (mềm dẻo); tiểu bài tập Originality (độc đáo); tiểu bài tập Problem sensibility (nhạy cảm vấn đề) và tiểu bài tập Elaboration (tính kế hoạch). Các tiểu bài tập Flexibility, Fluency, Originality và Elaboration đều thể hiện trong mình ý nghĩa của tiểu bài tập Originality. Cấu trúc chung của hệ thống bài tập sáng tạo được sơ đồ hóa như sau:

Bảng 1. *Cấu trúc hệ thống bài tập sáng tạo*

ORIGINALITY (Có tính độc đáo : Hiếm, Lạ, Hợp lý)		
FLEXIBILITY (Linh hoạt)	BT 1	Tìm nhiều mục đích sử dụng của một số đồ vật.
	BT 2	Nhiều phương án giải quyết một vấn đề.
	BT 3	Tìm nhiều loạt số hạng có cùng một tổng (Khối Rubic)
FLUENCY (Mềm dẻo)	BT 4	Tìm nhiều kết hợp từ tạo nhiều nghĩa khác nhau của một từ
	BT 5	Tìm nhiều kết hợp từ tạo nhiều nghĩa khác nhau của một từ và đặt câu hay viết đoạn văn với từ ấy.
	BT 6	Vẽ nhiều hình khác nhau từ một số đường nét cho trước
PROBLEM SENSIBILITY (Nhạy cảm vấn đề)	BT 7	Tìm số chưa biết theo nguyên tắc. (SODOKU)
ELABORATION (Tính kế hoạch)	BT 8	Vẽ các chi tiết với khung cho sẵn để tạo ra hình vẽ có ý nghĩa

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Kết quả khả năng sáng tạo chung của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua hệ thống bài tập

Dựa vào bảy mức độ của khả năng sáng tạo theo thang phân loại của hệ thống bài tập, có thể nhận thấy khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi tập trung chủ yếu ở mức thấp (A) và kém (B) với 64.87% học sinh đạt điểm ở 2 mức độ này, chiếm hơn 3/5 lượng mẫu. Ở gần 2/5 lượng mẫu còn lại rơi vào 2 mức là: C (trung bình) chiếm 34.46% và D (trung bình khá) chiếm 0.47%. Một điều khá thú vị trong đề tài này là có 3 mức sau đây không có học sinh nào đạt được đó là: mức E (khá), F (cao) và G (cực cao).

Dựa trên điểm số trung bình đo được về khả năng sáng tạo bằng hệ thống bài tập của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi con số tìm được là 18.95 ứng với mức thấp về mặt xếp loại khả năng sáng tạo. Như vậy, kết quả trên cho thấy khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi đo theo hệ thống bài tập là không cao, không có sự nổi bật ở mức xuất sắc. Tuy nhiên, kết quả này chỉ mới cho ta biết một cách chung nhất về khả năng sáng tạo của nghiệm thể được đo bằng hệ thống bài tập. Để có cái nhìn cụ thể hơn, ta cần xem xét khả năng sáng tạo của học sinh dưới nhiều khía cạnh khác nhau.

Bảng 2. *Kết quả khả năng sáng tạo chung của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua hệ thống bài tập*

Mức độ	***Tần số (N)***	***Tỷ lệ (%)***	***Trung bình***	***Xếp loại***
A	164	38.41	18.95	B (Thấp)
B	113	26.46		
C	148	34.66		
D	2	0.47		
E	0	0		
F+G	0	0		

4.1.1. *Khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua kết quả từng bài tập của hệ thống bài tập*

Hệ thống bài tập dùng để đo khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi được xây dựng với 8 bài tập khác nhau. Kết quả thu được từ 8 bài tập này được thể hiện qua bảng số liệu sau:

Bảng 3. *Kết quả biểu hiện khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua từng bài tập của hệ thống bài tập*

Bài tập	**BT1**	**BT2**	**BT3**	**BT4**	**BT5**	**BT6**	**BT7**	**BT8**
Điểm Trung bình	4.72	0.14	0	6,78	3.14	1.71	0.88	1.59
Thứ hạng	2	7	8	1	3	4	6	5

Căn cứ vào kết quả bảng số liệu 3, nổi rõ lên nhất là học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi đạt được điểm số cao ở nhóm bài tập dễ, được xây dựng bằng chất liệu ngôn

ngữ, bao gồm: bài tập 4 (6.78) - tìm nhiều kết hợp từ tạo nhiều nghĩa khác nhau của một từ (xếp hạng 1), bài tập 1 (4.72) - tìm nhiều mục đích sử dụng của một số đồ vật (xếp hạng 2) và bài tập 5 (3.14) - tìm nhiều kết hợp từ tạo nhiều nghĩa khác nhau của một từ và đặt câu với những từ đó (xếp hạng 3). Đây là những bài tập khá gần gũi với cuộc sống các em, không đòi hỏi nhiều khả năng tư duy, hơn nữa lại khá sát với nội dung chương trình học môn Tiếng Việt nên việc các em đạt điểm cao ở dạng nhóm bài tập này là điều dễ hiểu.

Kế đến là nhóm bài tập có độ khó trung bình, được xây dựng bằng chất liệu hình vẽ, các em đạt được điểm số "vừa phải" ở nhóm bài tập này. Cụ thể: bài tập 6 (1.74) - vẽ nhiều hình khác nhau từ một số đường nét cho trước (xếp hạng 4) và bài tập 8 (1.59) - vẽ các chi tiết với một khung cho sẵn để tạo ra một hình vẽ có ý nghĩa (xếp hạng 5). Đây là dạng bài tập vừa quen thuộc nhưng lại vừa mới mẻ giúp học sinh thể hiện khả năng sáng tạo của mình. Quen thuộc vì đây là bài tập về vẽ, dạng bài tập mà học sinh thực hiện thường xuyên trong hoạt động học tập ở trường tiểu học nhưng điều mới lạ ở đây là các em phải tạo nên những hình ảnh hay bức tranh có ý nghĩa từ những nét vẽ đã cho. Chính điều này đã gây khó khăn cho các em trong việc tưởng tượng, hình dung trước nhiều kết quả, sản phẩm hình vẽ khác nhau từ các chi tiết sẵn có. Ở lứa tuổi này, các em vẫn quen với những yêu cầu, hướng dẫn cụ thể hơn là những yêu cầu chung chung. Bên cạnh đó, cách chấm điểm lại căn cứ vào số lượng sản phẩm các em hoàn thành trong khi khả năng tưởng tượng sáng tạo của các em chưa phát triển cân bằng và đủ để trong một khoảng thời gian ngắn phải cho ra nhiều kết quả khác nhau. Chính vì lẽ đó, các em chỉ đạt điểm trung bình ở mức vừa phải trong nhóm bài tập này.

Ở nhóm bài tập có độ khó cao, được xây dựng bằng chất liệu toán, đòi hỏi phải tìm ra quy luật logic của các dãy số, một loạt nhóm số, các cách sắp xếp sự vật theo yêu cầu, các em đạt điểm số thấp với điểm trung bình đều dưới 1 bao gồm: bài tập 7 - tìm số chưa biết theo nguyên tắc với bài tập ô số Sodoku (xếp hạng 6), bài tập 2 - nhiều phương án giải quyết một vấn đề, với bài tập trồng cây (xếp hạng 7) và bài tập 3 - tìm nhiều loạt số hạng có cùng một tổng (xếp hạng 8). Những dạng bài tập này tương đương với những bài toán sao (*), toán nâng cao trong chương trình học của các em. Đòi hỏi các em phải tập trung cao độ khả năng chú ý, tư duy, phân tích, tổng hợp, khái quát... vì thế các em gặp rất nhiều khó khăn trong việc giải quyết những bài tập này. Điểm trung bình của dạng nhóm bài tập này là thấp nhất chỉ dưới 1 điểm. Điển hình với bài tập 3, trong số 427 em tham gia, không ghi nhận được trường hợp nào có học sinh cho kết quả đúng cả.

4.1.2. *Khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua các mặt biểu hiện tính sáng tạo của hệ thống bài tập*

Bảng 4. *Kết quả các mặt biểu hiện khả năng sáng tạo của hệ thống bài tập của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi*

Các mặt biểu hiện	Bài tập	Điểm trung bình	Thứ hạng
Tính linh hoạt	1 + 2 + 3	1.62	2
Tính mềm dẻo	4 + 5 + 6	3.88	1
Tính nhạy cảm vấn đề	7	0.88	4
Tính kế hoạch	8	1.59	3

Từ bảng số liệu trên, có thể thấy trong các thành phần cơ bản của sáng tạo cấu thành hệ thống bài tập thì học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi nổi trội và có điểm trung bình cao nhất ở tính mềm dẻo (với 3.88 điểm - xếp hạng 1). Tính mềm dẻo của học sinh lớp 5 được đo bởi kết quả của 3 tiểu bài tập, gồm: bài 4 - tìm nhiều kết hợp từ tạo nhiều nghĩa khác nhau của một từ; bài 5 - tìm nhiều kết hợp từ tạo nhiều nghĩa khác nhau của một từ và đặt câu với từ ấy và bài 6 - vẽ nhiều hình khác nhau từ một số đường nét cho trước. Kế đến là tính linh hoạt có điểm trung bình xếp hạng 2 và được hợp thành bởi 3 tiểu bài tập, gồm: bài tập 1 - tìm nhiều mục đích sử dụng của một số đồ vật; bài tập 2 - nhiều phương án giải quyết một vấn đề và bài tập 3 - tìm nhiều loạt số hạng có cùng một tổng. Tính kế hoạch (xếp hạng 3) được đo bằng bài tập 8 - vẽ các chi tiết với một khung cho sẵn để tạo ra một hình vẽ có ý nghĩa và tính nhạy cảm (xếp hạng 4) được đo bằng bài tập 7 - tìm số chưa biết theo nguyên tắc (sodoku). Có thể lí giải kết quả này như sau:

Học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi có khả năng sáng tạo nổi trội nhất ở thành phần mềm dẻo (3.88) vì thành phần này chủ yếu huy động ở học sinh sự nhớ nhanh, tái hiện nhanh các từ, các câu, thành ngữ, các hình ảnh hoặc các liên tưởng về các ý tưởng đã biết được lưu giữ trong bộ nhớ. Chính vì kết quả của bài tập được hình thành phần nhiều dựa trên sự huy động những ý tưởng đã biết được lưu giữ trong trí nhớ, những kinh nghiệm thu nhận trong cuộc sống, trong học tập... nên việc học sinh đạt điểm trung bình cao nhất ở thành phần này là điều dễ hiểu.

Tiếp đến là tính linh hoạt (1.62) và tính kế hoạch (1.59) có điểm số trung bình chênh lệch không lớn, đây là những thành phần đòi hỏi các em phải phải có sự linh động, không rập khuôn, tìm được nhiều cách thức giải quyết một vấn đề theo các kế hoạch cụ thể hay theo nhiều phương án khác nhau. Nếu phương án này không được nhanh chóng đổi qua phương án có sự khác về chất so với phương án cũ để giải quyết nhiệm vụ mà bài tập đưa ra. Tuy nhiên ở lứa tuổi này, các em chưa đủ hiểu biết, vốn sống và kinh nghiệm để có thể thuyên chuyển một cách linh hoạt trong tư duy, trong việc lập kế hoạch nhất là khi thời gian dành cho việc giải một bài tập lại không dài nên toàn mẫu nghiên cứu có mức điểm trung bình không cao ở hai thành phần trên.

Tính nhạy cảm vấn đề có điểm trung bình thấp nhất (0.88), đây là thành phần đòi hỏi sự nhanh chóng phát hiện sai lầm, mâu thuẫn, thiếu hụt hay thiếu logic, chưa tối ưu,... cũng như khả năng nắm bắt dễ dàng nhanh chóng các vấn đề để từ đó tìm ra và điền vào các ô số còn trống của sodoku dựa vào những ô số đã cho theo quy luật cho sẵn. Đây là một bài tập khó, cần sự tập trung cao độ và logic chặt chẽ vì chỉ cần sai một ô sẽ có thể dẫn đến sai nhiều ô khác. Chính vì vậy mà điểm số toàn mẫu ghi được trong phần này là rất thấp (0.88).

Các tính mềm dẻo, linh hoạt, kế hoạch và nhạy cảm vấn đề đều "chứa" trong mình tính độc đáo. Có thể nhận thấy những biểu hiện cụ thể ở thành phần độc đáo như khả năng sử dụng các phương án hiếm, lạ, ít gặp hay sử dụng các hiện tượng mới lạ, bất ngờ... Tuy nhiên, qua việc chấm điểm hệ thống bài tập, có thể nhận thấy rất hiếm khi các em cho ra kết quả có sự độc đáo, hiếm, lạ so với những em khác. Chủ yếu các phương án, các hình vẽ mà các em đưa ra đều khá giống nhau, khá gần với những gì các em đã được học trên lớp cũng như tích lũy được trong cuộc sống qua tivi, truyện tranh, sách, báo...

4.2. Khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua hệ thống bài tập so sánh theo giới tính

Bảng 5. *Kết quả đo khả năng sáng tạo chung của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi bằng hệ thống bài tập so sánh theo giới tính*

Giới tính / Mức độ sáng tạo	Nam		Nữ	
	N	%	N	%
A	91	41.94	73	34.76
B	56	25.81	57	27.14
C	70	32.25	78	37.14
D	0	0	2	0.96
E	0	0	0	0
F+G	0	0	0	0

Kết quả thống kê từ bảng 5, cho thấy khả năng sáng tạo của cả học sinh nam và nữ theo thang phân loại của hệ thống bài tập vẫn tập trung chủ yếu ở mức A và B, đều chiếm hơn 3/5 lượng mẫu. Cụ thể: học sinh nam chiếm: 67.75%, học sinh nữ chiếm: 61.9%, tỷ lệ các em nam đạt mức thấp, kém cao hơn các em nữ 5.05%. Trong khi đó ở mức độ trung bình, khả năng sáng tạo của học sinh nữ (37.14%) lại cao hơn 5.85% so với các em nam (32.25%). Ở mức độ trung bình khá - mức độ cao nhất đo được, chỉ ghi nhận trường hợp của 2 nữ học sinh đạt điểm (chiếm 0.96%), không có nam học sinh nào đạt được mức độ này. Như vậy, nhìn chung khả năng sáng tạo theo hệ thống bài tập của học sinh nữ có phần trội hơn học sinh nam một chút, tuy nhiên sự chênh lệch này là không đáng kể. Để bổ sung cho nhận định trên, ta tiến hành xem xét khả năng sáng tạo của nam và nữ qua từng bài tập và qua các mặt biểu hiện sáng tạo của hệ thống bài tập.

Bảng 6. *Kết quả các bài tập đo khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi so sánh theo giới tính*

Các bài tập và tổng điểm	Trung bình		Kiểm nghiệm t (Sig<α= 0.05 có sự khác biệt)
	Nam	Nữ	
Bài tập 1	4.6544	4.7952	0.494
Bài tập 2	0.0461	0.2381	0.096
Bài tập 3	0	0	-
Bài tập 4	6.5346	7.0238	0.006
Bài tập 5	2.8986	3.3810	0.049
Bài tập 6	2.7650	2.8143	0.751
Bài tập 7	1.4988	1.3071	0.074
Bài tập 8	2.7235	2.6762	0.598
Tổng điểm	21.1210	22.2357	0.090

Số liệu ở bảng 6, cho thấy điểm trung bình về khả năng sáng tạo theo thang đo khả năng sáng tạo của hệ thống bài tập giữa học sinh nam và học sinh nữ chênh lệch không đáng kể (22.2357 – 21.1210 = 0.1147) cho thấy khả năng sáng tạo của học sinh nam và học sinh nữ tương

đương nhau và đều đạt loại thấp (B). Bên cạnh đó, khi thực hiện kiểm nghiệm t với mức ý nghĩa $\alpha = 0.05$, hầu hết tất cả các tiêu chí (5/7) và tổng điểm của học sinh nam và học sinh nữ thì sự khác biệt về điểm trung bình đều không có ý nghĩa (Sig luôn lớn hơn $\alpha = 0.05$). Có thể khẳng định ở lứa tuổi này khả năng sáng tạo của học sinh nam và nữ thông qua hệ thống bài tập là tương đương nhau. Nói cách khác, giới tính không ảnh hưởng đến khả năng sáng tạo của học sinh đo theo qua hệ thống bài tập. Nhận định trên dựa vào các lý do sau:

Thứ nhất, khi phân tích dựa trên điểm trung bình từng bài tập cho thấy ở bài tập 1, 2, 4, 5, 6 học sinh nữ có phần nổi trội hơn học sinh nam, ngược lại ở các bài tập 7, 8 thì học sinh nam lại có phần trội hơn học sinh nữ một chút.

Thứ hai, khi so sánh giá trị trung bình giữa nam và nữ trên từng bài tập bằng kiểm định Independent-samples T-test thu được kết quả như sau: bài tập 4 và bài tập 5 có giá trị Sig trong kiểm tịnh $t < 0.05$ chứng tỏ có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về trị trung bình giữa nam và nữ ở 2 bài tập trên. Những bài tập còn lại đều có giá trị sig trong kiểm định $t > 0.05$ chứng tỏ không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về trung bình giữa nam và nữ ở những bài tập này.

Từ hai phân tích trên, có thể kết luận học sinh nữ trội hơn học sinh nam và có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về trị trung bình ở bài tập 4 và 5. Học sinh nam không có kết quả bài tập nào trội hơn học sinh nữ mà có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về trị trung bình. Có thể lí giải những khác biệt này như sau: bài tập 4 và 5 thuộc nhóm bài tập ngôn ngữ viết. Bên cạnh đó, bài tập 4 và 5 với yêu cầu tìm nhiều kết hợp từ tạo nhiều nghĩa khác nhau của một từ và đặt câu với từ ấy là 2 bài tập có nội dung sát với chương trình học của học sinh. Mà ở lứa tuổi này theo các nghiên cứu chỉ ra "các bé trai luôn cảm thấy việc học hành không thể nào hấp dẫn bằng những trò chơi hành động. Trong những thời gian đầu đi học các cậu bé thường tụt hậu và học kém hơn so với các bạn gái bằng tuổi, đặc biệt về sự tập trung và khả năng ngôn ngữ". Chính những đặc trưng về giới tính trong giai đoạn lứa này đã dẫn đến sự chênh lệch trên.

Để xem xét toàn diện hơn về khả năng sáng tạo của nam và nữ học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi theo hệ thống bài tập chúng ta cần phân tích sự khác biệt khả năng sáng tạo giữa nam qua nữ qua các mặt biểu hiện sáng tạo. Thể hiện qua bảng số liệu 7.

Bảng 7. *Kết quả các mặt biểu hiện khả năng sáng tạo qua hệ thống bài tập của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi so sánh theo giới tính*

Các mặt biểu hiện	Trung bình		Kiểm nghiệm t (Sig<α= 0.05 có sự khác biệt)
	Nam	Nữ	
Tính mềm dẻo	4.0661	4.4063	0.023
Tính linh hoạt	1.5668	1.6778	0.167
Tính kế hoạch	2.7235	2.6762	0.598
Tính nhạy cảm vấn đề	1.4988	1.3071	0.074

Số liệu ở bảng 7 và phân tích dựa trên điểm trung bình từng mặt biểu hiện khả năng sáng tạo của hệ thống bài tập ta thấy: học sinh nữ có phần nổi trội hơn học sinh nam ở tính mềm dẻo và tính linh hoạt, ngược lại ở tính kế hoạch và tính nhạy cảm vấn đề thì học sinh nam lại có phần trội hơn học sinh nữ một chút. Bên cạnh đó, khi so sánh giá trị trung bình giữa nam và nữ trên

từng mặt biểu hiện bằng kiểm định Independent-samples T-test thu được kết quả như sau: giá trị t của tính mềm dẻo tìm được (t = 0.023 < 0.05) chứng tỏ có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về trị trung bình giữa nam và nữ ở mặt biểu hiện này. Những mặt biểu hiện còn lại: tính linh hoạt, tính kế hoạch, tính nhạy cảm vấn đề đều có giá trị sig trong kiểm định t > 0.05 chứng tỏ không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về trung bình giữa nam và nữ ở những mặt biểu hiện này.

Từ những phân tích trên, cho thấy học sinh nam không có mặt biểu hiện nào về khả năng sáng tạo trội hơn học sinh nữ mà lại có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về trị trung bình. Trong khi đó, học sinh nữ lại trội hơn học sinh nam và có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về trị trung bình ở tính mềm dẻo trong khả năng sáng tạo. Đây có thể là đặc trưng cơ bản về giới tính giữa nam và nữ vì nữ giới thường có biểu hiện mềm dẻo hơn trong cách lựa chọn phương án, xử lí, giải quyết vấn đề so với nam trong thực tế.

4.3. Khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua các bài tập của hệ thống bài tập so sánh theo khu vực

Kết quả hệ thống bài tập đo khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi phân theo khu vực được thể hiện ở bảng số liệu dưới đây:

Bảng 8. *Kết quả hệ thống bài tập đo khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi so sánh theo khu vực*

Khu vực / Mức độ sáng tạo	Thành phố		Nông thôn	
	Tần số (N)	%	Tần số (N)	%
A	24	13.33	140	56.68
B	49	27.22	64	25.91
C	105	58.33	43	17.41
D	2	1.12	0	0
E	0	0	0	0
F+G	0	0	0	0

Căn cứ vào bảng phân loại khả năng sáng tạo theo hệ thống bài tập, có thể nhận thấy khả năng sáng tạo của học sinh nông thôn nổi rõ lên nhất ở mức A - kém (với 56.68%) chiếm hơn 1/2 lượng mẫu. Ở gần 1/2 lượng mẫu còn lại rơi vào 2 mức đó là: loại thấp (B) chiếm 25.91% và loại C (trung bình) chiếm 17.41%. Trong khi đó, khả năng sáng tạo của học sinh thành phố lại tập trung chủ yếu ở mức trung bình (với 58.33%) chiếm hơn 1/2 lượng mẫu. Ở 43.32% lượng mẫu còn lại rơi vào 3 mức đó là: mức A chiếm 13.33%, mức B chiếm 27.22% và mức D chiếm 1.12%. Không có học sinh nào đạt được mức độ khá, cao và cực cao.

Khi tiến hành so sánh khả năng sáng tạo của học sinh nông thôn và thành phố theo thang đo của hệ thống bài tập ta nhận thấy khả năng sáng tạo của học sinh thành phố có phần trội hơn học sinh nông thôn. Cụ thể: loại A (kém) của học sinh lớp 5 vùng nông thôn (chiếm 56.68%) cao gấp hơn 4 lần so với học sinh lớp 5 ở thành phố (chiếm 13.33%). Kế đến là mức độ khả năng sáng tạo thấp (B), học sinh nông thôn và thành phố có tỉ lệ khá đồng đều nhau và đều chiếm hơn 1/4 lượng mẫu. Ở mức độ trung bình (C), học sinh thành phố (58.33%) lại có tỉ lệ cao hơn gấp 3 lần so với

học sinh nông thôn (17.41%). Trong khi đó, với mức độ trung bình khá - mức độ cao nhất được ghi nhận qua việc thực hiện hệ thống bài tập thì không có học sinh nông thôn nào mà chỉ có 2 học sinh ở thành phố (chiếm 1.12%) đạt được điểm ở mức độ này.

Tuy nhiên, khi bàn về khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi qua hệ thống bài tập so sánh theo khu vực, ta không thể chỉ dừng lại ở sự so sánh tỉ lệ đạt được trong từng mức độ giữa học sinh ở nông thôn với học sinh ở thành phố mà cần phải đi sâu phân tích khả năng sáng tạo của học sinh nông thôn và thành phố qua từng bài tập và qua các mặt biểu hiện của sáng tạo.

Bảng 9. *So sánh kết quả từng bài tập đo khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi phân theo khu vực*

Các bài tập và tổng điểm	Trung bình		Kiểm nghiệm t (Sig<α= 0.05 có sự khác biệt)
	Thành phố	Nông thôn	
Bài tập 1	5.0361	4.4960	0.007
Bài tập 2	0.3333	0.0000	0.014
Bài tập 3	0	0	-
Bài tập 4	7.4944	6.2510	0.000
Bài tập 5	4.2667	2.3117	0.000
Bài tập 6	3.0778	2.5789	0.002
Bài tập 7	1.6847	1.2004	0.000
Bài tập 8	2.7778	2.6437	0.145
Tổng điểm	24.6708	19.4818	0.000

Từ số liệu của bảng 9, có thể thấy điểm trung bình về khả năng sáng tạo của học sinh ở thành phố và nông thôn có sự chênh lệch khá rõ (24.6708 – 19.4818 = 5.189). Căn cứ vào bảng phân loại 7 mức độ của hệ thống bài tập cho thấy học sinh thành phố có khả năng sáng tạo ở mức trung bình - C với 24.67 điểm, còn học sinh nông thôn có khả năng sáng tạo ở mức thấp - B với 19.48 điểm. Bên cạnh đó, khi thực hiện kiểm nghiệm t với mức ý nghĩa $\alpha = 0.05$ hầu hết tất cả các bài tập (7/8) và tổng điểm của học sinh ở thành phố và nông thôn thì sự khác biệt về điểm trung bình đều có ý nghĩa thống kê (sig < α = 0,05 rất nhiều). Từ những phân tích trên, có thể khẳng định khả năng sáng tạo của học sinh ở thành phố và nông thôn theo hệ thống bài tập là khác nhau, khu vực sinh sống và điều kiện học tập ở thành phố hay nông thôn có ảnh hưởng đến khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi. Bên cạnh đó, khi phân tích dựa trên điểm trung bình của từng bài tập cho thấy học sinh thành phố nổi trội hơn học sinh nông thôn ở tất cả các bài tập. Đồng thời, khi so sánh giá trị trung bình giữa học sinh thành phố và học sinh nông thôn ở từng bài tập bằng kiểm định Independent-samples T-test ta thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về trị trung bình ở tất cả các bài tập (trừ bài 8 t = 0.145 > 0.05) Sig trong kiểm định t < 0.05 rất nhiều.

***Bảng 10**. So sánh kết quả các mặt biểu hiện khả năng sáng tạo qua hệ thống bài tập của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi theo khu vực*

Các mặt biểu hiện	Trung bình		Kiểm nghiệm t (Sig<α= 0.05 có sự khác biệt)
	Thành phố	Nông thôn	
Tính mềm dẻo	4.9463	3.7193	0.000
Tính linh hoạt	1.7898	1.4987	0.000
Tính kế hoạch	2.7778	2.6437	0.145
Tính nhạy cảm vấn đề	1.6847	1.2004	0.000

Dựa vào bảng số liệu 10, phân tích điểm trung bình và thực hiện kiểm định Independent-samples T-test trên từng mặt biểu hiện khả năng sáng tạo của hệ thống bài tập ta thấy: học sinh thành phố nổi trội hơn học sinh nông thôn ở tất cả các mặt biểu hiện, sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê về trị trung bình ở 3 mặt: tính mềm dẻo, tính linh hoạt, tính nhạy cảm vấn đề ($t < 0.05$) trừ tính kế hoạch ($t= 0.145 > 0.05$) trong khả năng sáng tạo của học sinh.

Như vậy, về phương diện biểu hiện khả năng sáng tạo qua các mặt của hệ thống bài tập học sinh thành phố nổi trội hơn hẳn so với học sinh nông thôn. Sự chênh lệch này có thể được lí giải bởi những nguyên nhân cơ bản sau:

+ Thứ nhất, do những thuận lợi về kinh tế, văn hóa, đời sống, cơ sở vật chất... cũng như trình độ nhận thức của gia đình mà các em học sinh ở thành phố thường nhận được nhiều sự quan tâm, chăm sóc, được tạo điều kiện tối đa để tham gia nhiều hoạt động ngoại khóa, tiếp cận với nhiều phương cách nhằm phát huy khả năng sáng tạo của mình so với các em học sinh ở nông thôn.

+ Thứ hai, đại đa số các em học sinh ở thành phố chỉ tập trung vào mỗi việc học hành, vui chơi và giải trí. Trong khi đó, các em học sinh ở nông thôn nhất là nông thôn miền núi còn gặp rất nhiều khó khăn. Ngoài việc học hành với điều kiện đường xá xa xôi, trắc trở, cơ sở vật chất nghèo nàn... các em còn phải dành nhiều thời gian cho việc phụ giúp gia đình như: giữ em, chăn bò, cắt cỏ, trồng trọt, thậm chí có học sinh lớp 5 còn theo bố mẹ đi làm thêm nhằm trang trải cho cuộc sống gia đình. Chính gánh nặng cuộc sống này đã "cướp" đi tuổi thơ thỏa sức tưởng tượng, sáng tạo của các em. Qua việc hướng dẫn các em ở trường tiểu học Sơn Hạ làm test và hệ thống bài tập, chúng tôi nhận thấy có hiện tượng nhiều em có trình độ rất thấp, không tương xứng với trình độ của một học sinh lớp 5, nhất là một số học sinh là con em của đồng bào dân tộc thiểu số.

+ Thứ ba, các em học sinh ở nông thôn đa phần có tính cách khá rụt rè, thiếu sự tự tin trong việc thể hiện bản thân so với các em học sinh thành phố nên sản phẩm thu được của test TST-H cũng vì đó mà chưa phát huy được hết khả năng sáng tạo của học sinh...

Chính những lí do cơ bản vừa phân tích trên, đã ít nhiều chi phối, tác động và dẫn đến sự chênh lệch về khả năng sáng tạo giữa học sinh ở nông thôn so với học sinh ở thành phố. Đây chính là vấn đề "nhức nhối" đặt ra cho các nhà nghiên cứu, các cơ quan, tổ chức có thẩm quyền xem xét nhằm hoạch định các chiến lược, phương hướng thích hợp, tạo điều kiện cho các em học sinh ở nông thôn, nhất là nông thôn miền núi có điều kiện thuận lợi trong việc học tập, vui chơi, giải trí,

được sống với đúng đặc điểm tâm, sinh lí của lứa tuổi mình và cũng chính là góp phần giảm thiểu sự chênh lệch về khả năng sáng tạo giữa học sinh thành phố và nông thôn, miền núi.

5. Kết luận

Dựa vào 7 mức độ của khả năng sáng tạo theo thang phân loại của hệ thống bài tập, khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi tập trung chủ yếu ở mức thấp (A) và kém (B) với 64.87% học sinh đạt điểm ở 2 mức độ này, chiếm hơn 3/5 lượng mẫu. Ở gần 2/5 lượng mẫu còn lại rơi vào 2 mức là: C (trung bình) chiếm 34.46% và D (trung bình khá) chiếm 0.47%. Có 3 mức sau đây không có học sinh nào đạt được đó là: mức E (khá), F (cao) và G (cực cao).

Xem xét trên bình diện kết quả từng bài tập của hệ thống bài tập thì: học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi đạt được điểm số cao ở nhóm bài tập dễ, được xây dựng bằng chất liệu ngôn ngữ, bao gồm: bài tập 4 (xếp hạng 1), bài tập 1 (xếp hạng 2) và bài tập (xếp hạng 3).

Điểm trung bình về khả năng sáng tạo giữa học sinh nam và học sinh nữ theo thang phân loại của hệ thống bài tập chênh lệch không đáng kể. Có thể khẳng định ở lứa tuổi này khả năng sáng tạo của học sinh nam và nữ theo hệ thống bài tập là tương đương nhau và giới tính không ảnh hưởng nhiều đến khả năng sáng tạo của học sinh đo theo hệ thống bài tập.

Điểm trung bình về khả năng sáng tạo của học sinh ở thành phố và nông thôn theo thang phân loại của hệ thống bài tập có sự chênh lệch đáng kể. Có thể khẳng định khả năng sáng tạo của học sinh ở thành phố và nông thôn theo hệ thống bài tập là khác nhau, khu vực sinh sống và học tập ở thành phố hay nông thôn có ảnh hưởng đến khả năng sáng tạo của học sinh lớp 5 một số trường tiểu học tại tỉnh Quảng Ngãi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Thành Nghị, *Giáo trình Tâm lí học sáng tạo*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, (2012).
2. Huỳnh Văn Sơn, *Giáo trình Tâm lí học sáng tạo*, Nxb Giáo dục, (2009).
3. Nguyễn Huy Tú, *Giáo trình Tâm lí học sáng tạo*, Viện Khoa học Giáo dục, (2000).