

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN



# TẠP CHÍ KHOA HỌC

KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN & KINH TẾ

Quy Nhơn, tháng 6-2017



## MỤC LỤC

1.	Khung tham chiếu chung châu Âu: Từ lý luận đến thực tiễn <b>Tôn Nữ Mỹ Nhật</b> .....	5
2.	Đổi mới và thống nhất cấu trúc đề thi tiếng Anh chuyên ngành tại Trường Đại học Quy Nhơn <b>Trần Thị Thanh Thủy, Nguyễn Thị Thanh Bình, Đoàn Trần Thúy Vân, Nguyễn Thị Xuân Trang</b> .....	13
3.	Phép quy chiếu trong tiếng Việt và tiếng Anh <b>Bùi Thị Minh Nguyệt, Nguyễn Hoài Dung, Đoàn Thị Thanh Hiếu</b> .....	21
4.	Tìm hiểu những khó khăn trong việc đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên năm hai tại Trường Đại học Quy Nhơn <b>Đoàn Trần Thúy Vân, Đoàn Thị Thanh Hiếu, Bùi Thị Huỳnh Hoa, Nguyễn Thị Thanh Tâm</b> .....	29
5.	Ảnh hưởng của cách dạy và học truyền thống của người Việt đến khả năng sáng tạo và giao tiếp của sinh viên <b>Nguyễn Hoàng Trang, Bùi Thị Hương Giang</b> .....	39
6.	Tầm quan trọng thiết yếu của dấu câu và các lỗi về sử dụng dấu câu trong bài viết của sinh viên ngành Y trường Cao đẳng y tế Bình Định <b>Lê Nguyễn Hương Giang</b> .....	47
7.	Đặc tính dụng học của tình thái nhận thức trong truyện trinh thám của Conan Doyle đối chiếu với bản dịch tiếng Việt <b>Nguyễn Thị Thu Hạnh</b> .....	63
8.	Những trở ngại của sinh viên năm nhất ngành tiếng Anh của Trường Đại học Quy Nhơn trong tiếp thu kỹ năng nghe hiểu <b>Bùi Thị Huỳnh Hoa</b> .....	75
9.	“Cận đại hóa” ở phương đông thời thực dân cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX <b>Nguyễn Đức Toàn, Nguyễn Trần Hòa</b> .....	81
10.	Môtíp nghịch dị trong tác phẩm của Franz Kafka <b>Lê Minh Kha</b> .....	89
11.	Nhìn lại vẻ đẹp truyền thống của người phụ nữ Việt Nam qua bài thơ “Bánh trôi nước” của Hồ Xuân Hương <b>Nguyễn Đình Thu</b> .....	95

12.	Thực trạng và giải pháp bảo vệ môi trường phục vụ phát triển bền vững làng nghề sản xuất gạch ngói ở xã Bình Nghi, huyện Tây Sơn, tỉnh Bình Định <b>Lê Thị Thùy Trang</b> .....	101
13.	Xây dựng cơ sở lý luận cho việc nghiên cứu biểu hiện của thích ứng tâm lý với biến đổi khí hậu của nông dân ven biển khu vực Trung Trung bộ <b>Đỗ Tất Thiên, Nguyễn Thị Thùy Trang, Nguyễn Thị Như Hồng</b> .....	115
14.	Thực trạng dạy học môn phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục theo hướng tiếp cận năng lực tại Trường Đại học Quy Nhơn <b>Nguyễn Thị Ngọc Dung</b> .....	123
15.	Biểu hiện mức độ kỹ năng hoạt động nhóm trong học tập của sinh viên Trường Đại học Quy Nhơn <b>Nguyễn Thị Như Hồng, Trần Thị Ba</b> .....	133
16.	Mức độ trí tuệ nhận thức của học sinh lớp 4 qua trắc nghiệm raven màu <b>Tô Thị Minh Tâm</b> .....	143

## KHUNG THAM CHIẾU CHUNG CHÂU ÂU: TỪ LÝ LUẬN ĐẾN THỰC TIỄN

TÔN NỮ MỸ NHẬT

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Bài viết trình bày về Khung tham chiếu chung châu Âu (CEFR). Đây là khung đánh giá năng lực ngoại ngữ quốc tế được Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 lấy làm cơ sở tham khảo để đưa ra những quy định đánh giá năng lực ngoại ngữ ở Việt Nam. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi trình bày về hoàn cảnh ra đời, mục đích của CEFR, nội dung của tài liệu, ý nghĩa lý luận thực tiễn của CEFR, cũng như một số ý kiến phê bình của giới chuyên môn. Từ đó chúng tôi rút ra một số kiến nghị về tính khả thi của việc cấp các chứng chỉ A1-C2 của các cơ sở giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam theo chủ trương của Đề án 2020.*

**Từ khóa:** Khung tham chiếu châu Âu, Khung năng lực ngoại ngữ 6 Bậc dùng cho Việt Nam.

### ABSTRACT

#### **Common European Framework of Reference for Languages: From Theory to Practice**

*The article describes the “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR). This is the framework to assess language proficiency levels, internationally recognized; and it is on this global framework that the NFL 2020 Project bases to issue high-stake decisions concerning conferring the so-called “international certificate” A1-C2 to Vietnamese learners. This paper presents the background to the development of the CEFR, its aims and objectives, its significances, and its criticisms. The article concludes with some suggestions as to reconsider the feasibility of assessing the Vietnamese learners’ foreign language proficiency in terms of “European standard” by institutions of language education in Vietnam.*

**Key words:** CEFR, Six-level framework for foreign language proficiency in Vietnam (VNFLPF).

### 1. Mở đầu

“Khung tham chiếu chung châu Âu” là một khái niệm rất quen thuộc đối với cán bộ, giảng viên ngoại ngữ. Đặc biệt, trong 2 năm trở lại đây, 6 bậc trong “Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam” được quy tương đương với 6 bậc A1-C2 của “Khung tham chiếu châu Âu”, và là yêu cầu về chuẩn năng lực ngoại ngữ của học sinh, sinh viên, giáo viên ngoại ngữ ở Việt Nam hiện nay.

Để có thể hiểu hết ý nghĩa và vận dụng có hiệu quả “Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam”, việc tìm hiểu thấu đáo “Khung tham chiếu chung châu Âu” là vô cùng cần thiết. Tuy nhiên, do các điều kiện về thời gian, nhân lực, và độ khó học thuật của chính công trình, dường như đa số cán bộ, giảng viên ngoại ngữ, đặc biệt là cán bộ, giảng viên ở các trường phổ thông và các khoa ngoại ngữ ở các trường đại học nhỏ lẻ vẫn chưa có điều kiện tiếp cận, được giới thiệu với “Khung tham chiếu chung châu Âu” nguyên bản với đầy đủ triết lý giáo dục ngoại ngữ của nó.

---

\*Email: [tnmyhat70@gmail.com](mailto:tnmyhat70@gmail.com)

Ngày nhận bài: 29/3/2016; ngày nhận đăng: 16/8/2016

Mục đích của bài viết này là góp phần lấp đi khoảng trống kiến thức đó.

Chỉ cần một click chuột với từ khóa “*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*” - tên gọi đầy đủ theo bản tiếng Anh của “*Khung tham chiếu chung châu Âu*”, thường được viết tắt là CEFR, chúng ta sẽ có được CEFR nguyên bản, một công trình dày 264 trang. Công trình được các chuyên gia trên thế giới nhận định: “*CEFR - tài liệu có tầm ảnh hưởng lớn nhất trong thập niên*” (J. Béresová, 2011); “*Được chính thức xuất bản bằng tiếng Anh và tiếng Pháp vào năm 2001, từ đó CEFR được dịch sang 38 thứ tiếng và nhanh chóng trở thành một trong những hiện tượng xuất bản có ảnh hưởng lớn nhất trong thập niên qua trong lĩnh vực học và dạy ngôn ngữ, và đặc biệt là đánh giá ngôn ngữ ở châu Âu cũng như ở những nơi khác*” (W. Martyniuk, 2011); “*Nếu có một công trình khảo sát về một tài liệu mật thiết nhất, và cũng gây tranh cãi nhiều nhất, trong lĩnh vực, trong thế kỷ thứ 21, thì ứng cử số 1 chắc chắn thuộc về CEFR*” (N. Figueras, 2012).

CEFR đã ra đời trong hoàn cảnh thế nào? Nội dung bao gồm những gì? Những ý nghĩa lý luận, thực tiễn của CEFR là gì? Phải chăng đó là một kim chỉ nam tuyệt đối hoàn hảo về học, dạy, và đánh giá năng lực ngôn ngữ? Đây là những nội dung sẽ được chúng tôi đề cập trong phạm vi bài viết này.

## 2. Hoàn cảnh ra đời của công trình

CEFR được thai nghén ở cả hai bờ Đại Tây Dương từ sau Chiến tranh Thế giới lần thứ II. Những xung đột, mâu thuẫn xã hội, chính trị trên trường quốc tế đã đặt ra nhu cầu cấp bách về học ngoại ngữ để có thể trao đổi, giao tiếp giữa các quốc gia. Trước thực tế toàn cầu hóa, vấn đề di dân, chủ nghĩa đa văn hóa và đa ngôn ngữ diễn ra ngày càng mạnh mẽ ở phương Tây, chất lượng giáo dục ngôn ngữ trở thành một trong những thách thức lớn đối với chính phủ các nước. Cần phải đề ra những chính sách giáo dục ngôn ngữ thích hợp, vì ngôn ngữ là phương tiện giáo dục; suy cho cùng, về bản chất, giáo dục là về khả năng sử dụng ngôn ngữ của người học trong giáo dục nhà trường. Bên cạnh đó, chủ nghĩa đa ngôn ngữ (*plurilingualism*) là một trong những nguyên lý cơ bản ở châu Âu. Hội đồng Châu Âu khuyến khích phát triển ngôn ngữ để giữ gìn bản sắc văn hóa, ngôn ngữ trong bối cảnh đa văn hóa, tự do đi lại, sử dụng đơn vị tiền tệ chung ở châu lục này. Triết lý đằng sau việc xây dựng CEFR là nhằm nâng cao nhận thức về một bản sắc Âu Châu - có những giá trị chung, chấp nhận thực tế đa sắc màu về ngôn ngữ và văn hóa, cũng như phát triển giao tiếp và hiểu biết lẫn nhau. CEFR được phát triển nhằm cung cấp “*một cơ sở chung để mô tả chi tiết nội dung các chương trình ngôn ngữ, các hướng dẫn về khung chương trình, thi cử, sách giáo khoa, v.v... xuyên suốt châu Âu*” (5, tr.1). CEFR còn nhấn mạnh tính minh mạch và tính liên thông trong giáo dục ngôn ngữ và khuyến khích tự học. Với khung tham chiếu chung về các bậc năng lực ngôn ngữ, CEFR tạo điều kiện hợp tác giáo dục giữa các nước - công nhận bằng cấp của nhau, so sánh năng lực ngôn ngữ giữa các khóa học, trình độ, và cuối cùng là để trao đổi trong các khía cạnh học thuật khác.

CEFR được mô tả như là kết quả đỉnh cao của một quá trình hợp tác, theo đuổi tích cực từ năm 1971 của nhiều chuyên gia giảng dạy đến từ khắp châu Âu và từ những nước khác nữa; các kết quả bước đầu được nghiên cứu, thử nghiệm từ năm 1993 đến năm 1999, và công trình được chính thức xuất bản năm 2001 - Năm Châu Âu Với Các Ngôn Ngữ (European Year of Languages).

### 3. **Bố cục, nội dung**

CEFR là một công trình “*miêu tả toàn diện người học ngôn ngữ phải làm gì khi sử dụng một ngôn ngữ nào đó để giao tiếp, và họ cần các kiến thức, kỹ năng gì để có thể giao tiếp hiệu quả.*” (5, tr. 1). CEFR có tất cả 264 trang, bao gồm 09 chương và 04 phụ lục.

Tinh thần của CEFR là 2 triết lý cơ bản về người học ngôn ngữ và về việc học ngôn ngữ. Về người học, “*đường hướng được sử dụng ở đây, nói chung, là đường hướng thiên về hành động, [action-oriented approach] xem người sử dụng ngôn ngữ và người học ngôn ngữ cơ bản là “những tác nhân xã hội” [social agent], có nghĩa là những thành viên trong xã hội có những nhiệm vụ (không nhất thiết phải liên quan đến ngôn ngữ) phải hoàn thành trong những điều kiện nào đó, hoàn cảnh nào đó, trong một lĩnh vực hoạt động nào đó.*” (5, tr. 9).

Và xuất phát từ khái niệm về người học, việc học ngôn ngữ được định nghĩa:

“*Sử dụng ngôn ngữ, gồm cả học ngôn ngữ, bao gồm các hành động được thực hiện bởi những người, là những cá nhân và những tác nhân xã hội, có nhiều năng lực khác nhau, có các năng lực chung và đặc biệt là các năng lực ngôn ngữ giao tiếp. Trong những ngữ cảnh khác nhau, với những điều kiện và ràng buộc khác nhau, người sử dụng/người học sẽ dựa vào nguồn những năng lực của mình để tham gia vào các hoạt động ngôn ngữ bao gồm các quá trình ngôn ngữ để tạo ra và/hay nhận các văn bản, với những chủ đề nhất định trong những lĩnh vực nhất định, vận dụng các chiến lược thích hợp nhất để hoàn thành các nhiệm vụ mà hoàn cảnh đặt ra. Quá trình điều khiển, thực hiện những hành động này lại góp phần củng cố hay phát triển các năng lực của họ.*” (5, tr. 9); các khái niệm được các tác giả nhấn mạnh).

Các tham số, phạm trù chính được các tác giả nhấn mạnh trong định nghĩa trên lần lượt được định nghĩa, giải thích, chi tiết hóa với các tiểu loại, và trình bày kết hợp với các thang đo minh họa (*illustrative scales*; B. North (2011) gọi là “thang phụ (sub-scales), phân biệt với 3 bảng tóm tắt 1, 2, 3 trong tài liệu (5, tr. 24 - 29).

Vì vậy, về bố cục tài liệu bao gồm 2 phần chính: (1) Phần miêu tả (*Descriptive scheme*) là công cụ để người sử dụng chiêm nghiệm *sử dụng ngôn ngữ có nghĩa là làm gì*. Các phạm trù trong hệ thống miêu tả bao gồm “*năng lực*” (“*năng lực chung*” và “*năng lực ngôn ngữ giao tiếp*”), “*các điều kiện-ràng buộc*”, “*hoạt động ngôn ngữ*”, “*quá trình ngôn ngữ*”, “*văn bản*”, “*chủ đề*”, “*lĩnh vực*”, “*chiến lược*”, và “*nhiệm vụ*”; (2) Hệ thống các thang bậc tham chiếu chung (*common reference level scales*) bao gồm các thang năng lực ngôn ngữ; gồm các đặc tả các bậc năng lực cho các thông số của phần miêu tả.

#### 3.1. **Hệ thống miêu tả**

Các phạm trù, tham số được tập trung miêu tả ở chương 4 và chương 5; chỉ có khái niệm “*nhiệm vụ*” (*task*) được dành riêng ở chương 7. Có thể tìm thấy trong CEFR cả những khái niệm quen thuộc trong lý luận phương pháp dạy học truyền thống và những khái niệm trong ngôn ngữ học ứng dụng mới mẻ hiện đại. Tuy nhiên, các khái niệm trong CEFR có các nội hàm và ngoại diên không hoàn toàn trùng khớp với các khái niệm truyền thống hay các khái niệm phổ biến trong các tài liệu về phương pháp dạy học ngoại ngữ. Ví dụ như thuật ngữ “*kỹ năng*” (*skill*) thường được dùng cho 4 loại *nghe, nói, đọc, viết*, thì trong CEFR được dùng để chỉ “*kỹ năng thực tế*”

(practical skills), “kỹ năng học” (study skills), “kỹ năng tìm hiểu” (heuristic skills) v.v., còn khái niệm “năng lực” (competence) thì bao gồm 2 loại lớn là các “*năng lực chung*” (“*kiến thức chung*”, “*các kỹ năng thực hành*”, ... “*khả năng học*”) và “*các năng lực ngôn ngữ giao tiếp*” (bao gồm “*năng lực ngôn ngữ*”, “*năng lực ngôn ngữ xã hội*”, “*năng lực dụng học*”). Nghe, Nói, Đọc, Viết được thảo luận như những “*hoạt động*” (*activities*), được mô tả song song kết hợp với khái niệm “*chiến lược*” (*strategies*. “*Hoạt động*” gồm các loại: “*sản sinh*” (nói và viết), “*tiếp nhận*” (nghe và đọc), “*tương tác*” (nói và viết), “*trung gian*” (phiên dịch và biên dịch).

Đây là một tập tài liệu miêu tả (descriptive) chứ không phải chỉ định. Đây là một tài liệu có tính bao quát cao, không tham chiếu một ngôn ngữ nào (language-neutral), không dành cho một hoàn cảnh sử dụng riêng biệt nào. Các tác giả xác định ngay từ những ghi chú đầu tiên dành cho độc giả (*Notes for the User*):

“*Có một điều nên được làm rõ ngay từ đầu. Chúng tôi KHÔNG đặt ra mục tiêu chỉ bảo những người sử dụng phải làm gì, hay làm như thế nào. Chúng tôi đang đặt ra những câu hỏi, chứ không phải đang trả lời những câu hỏi đó*”.

Vì vậy, cứ cuối mỗi tiểu mục thì người đọc được nhắc nhở “*Người sử dụng Khung tham chiếu có thể muốn xem xét và xác định nếu có thích hợp: …..*”

### **3.2. Hệ thống các thang bậc tham chiếu chung**

Có tất cả 57 thang, trong đó là 34 thang minh họa cho các hoạt động giao tiếp ngôn ngữ khác nhau (không có thang đo cho hoạt động *trung gian*) và 7 thang minh họa các chiến lược đi kèm; còn 13 thang minh họa các khía cạnh chất lượng, và 3 thang tóm tắt (bao gồm thang *Mô tả tổng quát*, bảng *Tự đánh giá năng lực ngoại ngữ*, và bảng *Các khía cạnh chất lượng của việc sử dụng ngôn ngữ ở dạng nói*.)

Mỗi thang có 6 bậc, có ý nghĩa biểu trưng như “*chiếc thang học*” (*learning ladder*), “*chiếc thang CEFR*” (*CEFR ladder*) mà người học sẽ bước từng bước một từ thấp lên cao trong quá trình học ngoại ngữ. Trong các tài liệu chuyên ngành Phương pháp giảng dạy ngoại ngữ hay Tâm lý - ngôn ngữ học, con đường phát triển này thường được minh họa với một hình chóp ngược, với một mũi tên chỉ hướng từ dưới lên.

Trước hết là sự phân biệt giữa 3 cấp độ năng lực: từ *người sử dụng cơ bản* (*Basic user: A1 - A2*), đến *người sử dụng độc lập* (*Independent user: B1 - B2*), và cuối cùng là *người sử dụng thành thạo* (*Proficient user: C1 - C2*). Cấp độ thấp nhất gồm 2 bậc năng lực, bắt đầu với các hoạt động gần gũi, cụ thể, chung quanh bản thân (A1), đến các loại giao dịch, tương tác xã hội hằng ngày (A2). Sau đó người học có thể sử dụng ngôn ngữ một cách độc lập để tồn tại trong một môi trường bản ngữ (B1). Từ bậc B2 trở lên, năng lực phát triển ở các hoạt động liên quan đến học thuật, chuyên môn, nghề nghiệp. Về khía cạnh ngôn ngữ, càng lên các bậc cao hơn thì ngôn ngữ của người học càng phải gần các chuẩn mực ngữ pháp hơn, trong khi ở các bậc cơ bản thì hình thức ngôn từ được đánh giá dựa trên từ vựng. Người sử dụng cơ bản (A1 - A2) sử dụng hầu như chỉ các cụm từ sơ cấp; giao tiếp phụ thuộc vào sự hợp tác giúp đỡ của người cùng giao tiếp sao cho phù hợp với mức độ năng lực đang còn giới hạn của người học. Người sử dụng độc lập (B1 - B2) có thể tự xoay xở trong giao tiếp thông thường hằng ngày, không cần nỗ lực nhiều, miễn là đối



tác giao tiếp nói mức độ chậm vừa phải, và cũng cần cân nhắc yếu tố người sử dụng không phải là một người bản ngữ. Người thành thạo (C1 - C2) thì hầu như không còn gặp khó khăn gì trong giao tiếp, và đối tác giao tiếp cũng không cần phải để ý đến yếu tố người sử dụng không phải là người bản ngữ.

Trong mỗi thang như vậy, mỗi bậc được đặc tả bằng các câu “*có thể làm được*” (*can - do statements/descriptors*), năng lực ngôn ngữ được miêu tả ở 2 phương diện số lượng (nhiệm vụ, ngữ cảnh, chủ đề, lĩnh vực...) và chất lượng (mức độ đạt hiệu quả).

### 3.3. Các phụ lục

Các phụ lục đóng một vai trò quan trọng đối với việc đánh giá và sử dụng CEFR. Phụ lục A, “*Xây dựng các đặc tả năng lực ngôn ngữ*”, trình bày quá trình xây dựng các câu “*có thể làm được*” - giải thích phương pháp, tiêu chí sắp xếp thứ tự tăng bậc của các đặc tả, các yêu cầu về ngôn ngữ của các đặc tả. Đây là nội dung cần thiết cho những ai muốn xây dựng các câu đặc tả cụ thể cho một đối tượng người học nhất định. Phụ lục B, “*Các thang đo minh họa các đặc tả*”, giới thiệu tổng quan đề án ở Thụy Sĩ, là tiền thân của các đặc tả trong CEFR. Ở đây có bảng tóm tắt, liệt kê tất cả các thang đo minh họa có trong các chương 4 và 5. Phụ lục C, “*Các thang đo DIALANG*”, bao gồm các đặc tả ở nhiều bậc, dùng cho mục đích tự đánh giá của người học khi sử dụng công cụ tự đánh giá DIALANG trên Internet. Phụ lục D, “*Các câu “có thể làm được” của ALTE*”, bao gồm các đặc tả ở nhiều bậc của ALTE (Hiệp hội các nhà khảo thí ngoại ngữ châu Âu).

## 4. Ý nghĩa lý luận - thực tiễn của CEFR

Xuất bản vào năm 2001, với 2 phiên bản tiếng Anh và tiếng Pháp, nay đã có các phiên bản CEFR ở 38 ngôn ngữ, không chỉ các ngôn ngữ ở châu Âu mà cả Ả Rập, Trung Quốc, Nhật Bản, Triều Tiên, Nga, và cả ngôn ngữ cử chỉ. Giá trị *tham khảo* của CEFR đã thu hút sự quan tâm của giới chuyên môn, đi vào ứng dụng, và đem lại hiệu quả ở cả 3 lĩnh vực như chính tên gọi của nó - *học, dạy, và đánh giá* - không chỉ ở châu Âu mà còn ở nhiều nước khác trên thế giới. CEFR không chỉ cung cấp các thang đo năng lực ngôn ngữ được cả thế giới công nhận mà còn đặt ra những vấn đề then chốt để chúng ta có thể chiêm nghiệm, nhìn nhận lại bản chất của giáo dục ngôn ngữ.

Nếu như trước đây, năng lực ngôn ngữ thường được dùng một cách chung chung là *sơ cấp, trung cấp* hay *cao cấp*, A, B hay C; 1 - 9, 100-600<sup>+</sup> v.v., thì nay, với các tên gọi A1 - C2, tất cả mọi người có liên quan đều biết được một người ở bậc năng lực nào đó có thể thực hiện được những nhiệm vụ gì, trong những hoàn cảnh giao tiếp và điều kiện ngôn ngữ như thế nào.

Bên cạnh một ngôn ngữ chung để nói về năng lực sử dụng ngôn ngữ, CEFR còn cung cấp một ngôn ngữ chung về giáo dục ngôn ngữ - tạo điều kiện, phát triển tính minh bạch và kết nối - liên thông giữa các hoạt động dạy - học - đánh giá, cũng như giữa các giai đoạn khác nhau, giữa các bộ phận chuyên trách khác nhau. Người học, người dạy, người thiết kế chương trình, các tổ chức khảo thí, các nhà quản lý giáo dục, các nhà hoạch định chính sách đều có thể tham khảo bức tranh đa phương diện, nhiều tầng bậc của CEFR để định vị vấn đề mình quan tâm và phối hợp nhau trong nỗ lực trong phát triển năng lực ngôn ngữ. Trong tay người học, CEFR là công cụ để tự đánh giá năng lực cũng như tự vạch cho mình một lối đi trên con đường phát triển một ngôn ngữ hay nhiều ngôn ngữ. Trong tay người thầy, CEFR là công cụ hỗ trợ phát triển nghiệp vụ sư phạm,

nâng cao hiểu biết về bản chất của dạy - học ngôn ngữ, chiêm nghiệm về thực tế đang diễn ra, thúc đẩy chất lượng dạy học của mình. Trong tay người biên soạn chương trình, CEFR là tài liệu tham khảo để thiết kế khung chương trình, xác định mục tiêu, các hoạt động, nhiệm vụ... CEFR cũng là công cụ trong phát triển chính sách giáo dục ngôn ngữ, giáo dục đào tạo giáo viên ngôn ngữ...

Hơn nữa, theo định hướng thiên về hành động và lấy người học làm trung tâm, những nguyên lý dạy học từ CEFR, khi đi vào chương trình, tài liệu giảng dạy và lớp học, đặc biệt thông qua các đặc tả *có thể làm được*, đã đem lại những hiệu quả tích cực trong phát triển năng lực tự học, phát huy tính chủ động tích cực của người học và gây hứng thú đối với người học.

Cuối cùng, trước ảnh hưởng mạnh mẽ và rộng rãi của CEFR, cũng như trước những đánh giá nhận xét về những giá trị lý luận và thực tiễn của công trình từ nhiều học giả trên thế giới, trong hơn một thập niên qua, Hội đồng châu Âu còn phổ biến nhiều tài liệu phong phú khác để hỗ trợ việc học, giảng dạy, nghiên cứu, và kiểm tra đánh giá theo các nguyên lý của CEFR. Vì thế, theo đúng tinh thần, mục đích của CEFR, đến với CEFR, mỗi đối tượng sử dụng, tùy mục đích của mình, trong bối cảnh cụ thể của mình, có thể tiếp cận với nhiều phương tiện để tham khảo và để phát triển.

## 5. Một số ý kiến đánh giá khác

Nhưng CEFR không chỉ nhận được những đánh giá tích cực.

Trước hết, các đặc tả của CEFR không dựa trên nền tảng lý luận vững chắc. Fulcher (2003, 2004, 2010), Hulstijn (2007) chỉ trích các bậc từ thấp lên cao trong các thang đo không được dựa trên lý luận về thụ đắc ngoại ngữ (Second Language Acquisition - SLA) mà chỉ dựa vào đánh giá của cảm nhận của các nghiệm thể là các giáo viên; thứ tự tăng bậc về độ khó cũng như con đường phát triển tuyến tính đó không được ủng hộ, kiểm nghiệm bằng nghiên cứu thực nghiệm, dựa trên khối liệu ngôn ngữ của người học.

Như là một công cụ tham khảo để đánh giá năng lực, CEFR còn thiếu tính khả thi, vì một số đặc tả còn chưa rõ ràng, chính xác. N. Figueras (2012) chỉ ra nhiều từ/ngữ mơ hồ trong các câu đặc tả và cho rằng các định nghĩa thì chưa đầy đủ, các thuật ngữ cũng thiếu chính xác, khó phân biệt. Việc khuyết khá nhiều các đặc tả cho bậc C2 trong các thang cũng dễ dàng dẫn đến thực tế đánh giá thiếu chính xác. Hơn nữa, với các câu đặc tả, người học được đánh giá dựa vào 2 phương diện lượng và chất; Hulstijn (2007) cho rằng thực tế đánh giá sẽ vấp phải khó khăn và thiếu chính xác vì người học có thể rơi vào 1 trong 3 trường hợp: (a) thỏa mãn yêu cầu về lượng nhưng chưa đạt về chất; (b) chưa thỏa mãn yêu cầu về lượng, nhưng có chất lượng cao; (c) thỏa mãn cả 2 khía cạnh chất và lượng.

CEFR cũng còn hạn chế trong thực tiễn đưa các đặc tả *có thể làm được* vào các lớp học. Tuy CEFR cung cấp một hệ thống các đặc tả ở nhiều khía cạnh, nhiều tiểu loại hoạt động ở nhiều bậc năng lực khác nhau, nhưng CEFR thiếu vắng các gợi ý làm sao để có thể đưa những đặc tả đó vào lớp học. Hơn nữa, được ra đời nhằm mục đích giải quyết các vấn đề thực tế ở châu Âu, nên đối tượng được quan tâm của CEFR là những người trưởng thành chứ không phải là những người học nhỏ tuổi. Một số ý kiến cũng cho rằng CEFR là quá chung chung, cần phải được cụ thể hóa hơn.

Phản hồi lại những ý kiến trên, B. North, một trong những tác giả của CEFR, đã công nhận

rằng các đặc tả không được dựa trên nền tảng lý thuyết SLA. Về tính chung chung của các đặc tả, tác giả giải thích rằng vì đây là một tài liệu tham khảo chung và mang tính gợi mở; ông cũng khẳng định CEFR không đặt ra mục đích cho đối tượng nhỏ tuổi (dưới 16), và ông khẳng định:

*“Cả Hội đồng Châu Âu cũng như các tác giả, chưa có ai bao giờ tuyên bố CEFR là hoàn hảo hay hoàn chỉnh. Thật ra, Hội đồng đã lặp đi lặp lại rằng tất cả các danh sách [các chủ đề, lĩnh vực, loại hoạt động, loại văn bản v.v.] và các nhóm các đặc tả đều có tính mở (open-ended). [...] khoảng 10% (40) trong số các đặc tả đã được xuất bản là không được dựa trên nghiên cứu, trong số đó có một nửa là nằm ở bậc C2. Chính tôi đã phải viết ra đa số các đặc tả cho các hoạt động giao tiếp ở bậc C2.”* (North, 2011).

Cả những người ủng hộ cũng như người không ủng hộ CEFR đều cho rằng chỉ khi xem CEFR như một khuôn mẫu gợi ý và chúng ta không nên quên những giới hạn của nó, thì CEFR mới có thể được sử dụng với tiềm năng là một công cụ thực tiễn, hữu ích. (Fulcher, 2010; North & Schneider, 1998). Ngay cả B. North cũng đã cảnh báo, nhắc nhở về việc sử dụng CEFR mà không thật sự hiểu hết những giới hạn của khung tham chiếu từ rất sớm.

## 6. Thay lời kết

Trong giới hạn một bài báo, trên đây, chúng tôi chỉ giới thiệu, mô tả khung CEFR. Những phân tích và đánh giá chi tiết về “*Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam*” và thực tế sử dụng các bậc của Khung CEFR để áp chuẩn đánh giá năng lực ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân ở Việt Nam sẽ được chúng tôi trình bày trong các bài báo khác.

Kiểm tra - đánh giá theo chuẩn CEFR không hề là một việc đơn giản. Nhật Bản, một quốc gia với một nền giáo dục tiên tiến, đã mất 8 năm nghiên cứu, thử nghiệm (2004 - 2012) để cho ra đời một CEFR-J (Y. Tono & M. Negishi, 2012). Ở Pháp, một quốc gia thuộc Liên minh Châu Âu, Bộ Giáo dục Pháp cũng phải hợp tác với Đức, Anh, Ý để cấp các chứng chỉ tiếng Đức, tiếng Anh, tiếng Ý theo chuẩn CEFR cho những người bản ngữ Pháp (Bonnet, 2007). Và ở Việt Nam cũng thế thôi: để có các chứng chỉ tiếng Anh theo chuẩn CEFR, chúng ta phải tham gia các kỳ thi IELTS, TOEIC, TOEFL do các trung tâm khảo thí của các nước nói tiếng Anh trực tiếp tổ chức. Nhưng dường như đó chỉ là chuyện của giai đoạn trước - Đề án 2020, vì “tính đến cuối năm 2013 đã có khoảng 45 nghìn giáo viên tiếng Anh trên cả nước được đánh giá năng lực ngoại ngữ (3, tr. 8), và họ đã được các đơn vị trong nước cấp các chứng chỉ được gọi là tương đương chuẩn CEFR.

CEFR được nhận định là khó đọc. Theo Byrnes (2007), “*với độ phức tạp và bản chất đa diện, CEFR có thể dễ dàng bị đọc nhầm, đặc biệt đối với những người ngoài*”. Figueras (2012) cũng cho rằng “*để có thể đưa CEFR đi vào ứng dụng thực tế, chứ không phải chỉ dừng lại với các tên gọi các bậc, đòi hỏi phải đọc tài liệu cẩn thận*”. Nhưng chắc chắn rằng, đối với các cán bộ ngoại ngữ, các giảng viên tiếng Anh, thì tiếng Anh không thể nào là rào cản để họ không thể hiểu CEFR, cũng như các tài liệu và nghiên cứu về CEFR. Nên có thể hy vọng rằng, vấn đề cấp các chứng chỉ B1 - C2, được gọi là “chuẩn Châu Âu”, “chuẩn quốc tế”, của các cơ sở giáo dục ở Việt Nam theo Đề án 2020 sẽ được sớm cân nhắc, đánh giá lại - vì vai trò, ảnh hưởng quan trọng của chủ trương đó đối với hàng chục triệu học sinh, sinh viên, học viên cao học, nghiên cứu sinh, giáo viên/ giảng viên, chuyên viên trên khắp cả nước, hàng năm.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Béresová, J., *The Impact of the Common European Framework of Reference on Teaching and Testing in Central and Eastern European Context*, Synergies Europe n<sup>o</sup>6, (2011).
2. Bonnet, G., *The CEFR and Educational Policies in Europe*, The Modern Language Journal, Vol. 91, No. 4, (2007).
3. Bộ GD-ĐT, *Chương trình bồi dưỡng cán bộ chấm thi viết tiếng Anh theo Khung Năng lực Ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam*, Trường ĐH Ngoại Ngữ - ĐHQG Hà Nội, (2015).
4. Byrnes, H., *Developing national language education policies: Reflections on the CEFR*, The Modern Language Journal, Vol. 91, No. 4, 2007.
5. Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, CUP, 2001 a.
6. Davidson, F., & Fulcher, G., *The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect*, Language Teaching, 40(3), (2007).
7. Figueras, N., *The CEFR, a Lever for the Improvement of Language Professionals in Europe*, The Modern Language Journal, Vol. 91, issue 4, (2007).
8. Figueras, N., *The impact of the CEFR*, *ELT Journal*, 66(4), OUP, (2012).
9. Fulcher G., *Testing second language speaking*, London: Longman, (2003).
10. Fulcher, G., *Deluded by artifacts? The Common European Framework and harmonization*, *Language Assessment Quarterly*, 1(4), (2004).
11. Fulcher, G., *The reification of the Common European Framework of Reference (CEFR) and effect-driven testing*, *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, (2010).
12. Hulstijn J. A., *The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency*, The Modern Language Journal, 91(4), (2007).
13. Martyniuk, W., *The Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Approach, status, function and use*, DE GRUYTER MOUTON, CercleS 1(1), (2011).
14. North, B., *Putting the Common European Framework of Reference to good use*, *Language Teaching*, Vol. 47 No. 2, pp. 1-22, (2011).
15. North, B., & Schneider, G., *Scaling descriptors for language proficiency scales*, *Language Testing*, 15(2), (1998).
16. Tono, Y., & Negishi, M., *The CEFR-J: Adapting the CEFR for English language teaching in Japan*, *Framework & Language Portfolio, SIG, Newsletter*, 8, (2012).

## ĐỔI MỚI VÀ THỐNG NHẤT CẤU TRÚC ĐỀ THI TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

TRẦN THỊ THANH THÚY\*, NGUYỄN THỊ THANH BÌNH,  
ĐOÀN TRẦN THÚY VÂN, NGUYỄN THỊ XUÂN TRANG  
Khoa Ngoại Ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Kiểm tra, đánh giá là khâu quan trọng tác động lớn đến quá trình nâng cao chất lượng đào tạo. Để đánh giá đúng chất lượng đào tạo cũng như đúng với năng lực học tập của sinh viên, cần phải có thước đo chuẩn, đó là đề thi. Việc đổi mới và thống nhất cấu trúc đề thi Tiếng Anh chuyên ngành tạo ra sự công bằng và khách quan cho sinh viên các ngành. Trong khuôn khổ bài báo này, chúng tôi đã tổng hợp và phân tích 12 đề thi kết thúc học phần Tiếng Anh chuyên ngành dành cho sinh viên K.37 không chuyên ở học kỳ II của năm học 2015 - 2016 cả về hình thức lẫn nội dung. Từ đó, nhóm tác giả đã mạnh dạn đưa ra format chung cho đề thi Tiếng Anh chuyên ngành và một số kiến nghị về nội dung cũng như chương trình giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành nhằm góp phần đổi mới nội dung của đề thi.*

**Từ khóa:** Cấu trúc đề thi, đổi mới đề thi, thống nhất đề thi

### ABSTRACT

#### **Innovating and Standardizing the ESP Test Structure at Quy Nhon University**

*The paper aims at studying the innovation and unity of the ESP testing structure in the academic year of 2015 - 2016. It surveys 37<sup>th</sup> course non-English major on the final tests of ESP following the second semester. Based on the reality of the tests which shows several problems concerning the format, the structure and the content of the tests, the authors propose a suggested format and some measures for the Foreign Languages Department and teachers of ESP in particular to innovate this work. It is hoped that with the proposed measures, the quality of teaching ESP at Quy Nhon university will be considerably improved.*

**Keywords:** Test structure, innovation, standardize, ESP

### 1. Mở đầu

Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam khóa XI đã chỉ rõ: “*Đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo, bảo đảm trung thực, khách quan*” [1]. Đảng và Nhà nước đã xác định đổi mới công tác thi, kiểm tra, đánh giá chất lượng giáo dục là khâu đột phá trong lộ trình triển khai đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo.

Kiểm tra, đánh giá là khâu then chốt cuối cùng của quá trình dạy học. Đây cũng là khâu quan trọng tác động lớn đến quá trình nâng cao chất lượng đào tạo. Việc kiểm tra đánh giá khách quan, nghiêm túc, đúng cách, đúng hướng sẽ là động lực mạnh mẽ kích lệ sự vươn lên trong học

---

\*Email: [tranthithanhthuy@qnu.edu.vn](mailto:tranthithanhthuy@qnu.edu.vn)

Ngày nhận bài: 24/6/2016; ngày nhận đăng: 30/6/2016

tập của sinh viên, thúc đẩy sự tìm tòi sáng tạo không ngừng của sinh viên và hơn nữa nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực của các trường đại học trong giai đoạn tới.

Kiểm tra, đánh giá bao gồm nhiều hình thức và phương pháp khác nhau. Tại trường Đại học Quy Nhơn, kết quả học tập các môn học của sinh viên được đánh giá theo thang điểm 10 với các điểm bộ phận như sau: 10% đánh giá tính chuyên cần của sinh viên, 20% đánh giá kết quả kiểm tra giữa kì và 70% đánh giá kết quả thi cuối kì. Vì vậy, kỳ thi cuối kỳ có tầm quan trọng đặc biệt và có yếu tố quyết định đến điểm số đạt được cuối cùng của sinh viên.

Trong phạm vi bài viết này, nhóm tác giả tập trung vào nghiên cứu vấn đề đổi mới và thống nhất cấu trúc đề thi kết thúc học phần Tiếng Anh chuyên ngành dành cho sinh viên không chuyên trường Đại học Quy Nhơn, đồng thời đề xuất những giải pháp để có được sự đầu tư thích đáng vào nội dung cũng như cách thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên một cách khách quan và nghiêm túc.

## **2. Cơ sở lý luận**

### **2.1. Tầm quan trọng của kiểm tra, đánh giá**

Có rất nhiều công trình nghiên cứu của các nhà khoa học về tầm quan trọng của việc kiểm tra đánh giá.

Laws [2] cho rằng, *“Đánh giá là một tiến trình thu thập và phân tích bằng chứng đưa đến kết luận về một vấn đề, một phẩm chất, giá trị, ý nghĩa hoặc chất lượng của một chương trình, một sản phẩm v.v...”*.

Theo Deketele [3], *đánh giá là so sánh mức độ phù hợp giữa một tập hợp thông tin có giá trị, đáng tin cậy với một tập hợp tiêu chí thích hợp, đáng tin cậy với mục tiêu đề ra”*.

TS. Phan Long [4] đã khẳng định *“thi là hình thức kiểm tra có tầm quan trọng đặc biệt. Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của người học có thể hiểu sự so sánh, đối chiếu kiến thức, kỹ năng thực tế đạt được của người học sau một quá trình học tập với kết quả thực tế và mục tiêu dạy học ban đầu đề ra”*.

Trong giáo dục học, kiểm tra - đánh giá được hiểu là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả công việc, dựa vào sự phân tích những thông tin thu được đối chiếu với mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh, nâng cao chất lượng và hiệu quả công tác giáo dục. Qua cách hiểu trên, kiểm tra - đánh giá trong giáo dục không chỉ ghi nhận thực trạng mà còn đề xuất những quyết định làm thay đổi thực trạng giáo dục theo chiều hướng mong muốn của xã hội.

### **2.2. Hình thức kiểm tra viết**

Hình thức kiểm tra viết là cách thức sinh viên (SV) làm những bài kiểm tra viết trong những khoảng thời gian khác nhau tùy theo yêu cầu của môn học. Phương pháp dùng giấy bút thường được sử dụng để kiểm tra định kỳ theo yêu cầu chương trình môn học. Phương pháp dùng giấy bút giúp giảng viên trong một thời gian ngắn có thể kiểm tra toàn thể SV trong lớp về một số nội dung môn học, do đó đánh giá được trình độ chung của SV trong lớp và từng SV, để kịp thời điều chỉnh hoạt động dạy. Hạn chế của phương pháp này là khó đảm bảo tính chính xác nếu không được tổ chức kiểm tra một cách nghiêm túc.

### 2.3. Chuẩn quy định các đề thi đạt được

Để có thể đánh giá đúng chất lượng đào tạo, cũng như đúng với năng lực học tập của sinh viên, cần phải có những thước đo chuẩn. Đó chính là đề thi. Theo tác giả Nguyễn Phương Nga [5] để được công nhận là đề thi chuẩn, một đề thi phải đạt bốn tiêu chí: có độ tin cậy cao, có tính giá trị cao, có khả năng phân loại tích cực và có tính khả thi cao.

- Độ tin cậy của đề thi: một bài thi được công nhận đạt độ tin cậy cao trong khi 2 lần kiểm tra khác nhau cho cùng một nhóm đối tượng kết quả đạt được phải xấp xỉ tương đương nhau.

- Tính giá trị của đề thi: một đề thi được công nhận có tính giá trị cao nếu đề thi đó thật sự đánh giá được năng lực kiến thức cần kiểm tra và đánh giá.

- Khả năng phân loại tích cực của đề thi: để được công nhận là có khả năng phân loại tích cực, một bài thi phải phân loại được trình độ của sinh viên theo mức giỏi, khá, trung bình, kém. Những đề thi quá dễ so với trình độ thực của thí sinh sẽ dẫn đến tình trạng học sinh giỏi cũng như học sinh khá, trung bình đều đạt điểm tuyệt đối. Hoặc đề thi khó quá sẽ làm cho hầu hết sinh viên không đạt được điểm yêu cầu.

- Tính khả thi của đề thi: đề thi có tính khả thi cao khi nó phù hợp với điều kiện thực thi và hoàn cảnh kinh tế của nền giáo dục.

### 2.4. Thiết kế cấu trúc đề thi

Đề thi theo hình thức Viết (paper-and pencil tests) là một hình thức kiểm tra gián tiếp. Việc thi được tiến hành trong khuôn khổ phòng thi và tránh buộc chặt chẽ bởi thời gian cho phép làm bài thi và trình độ thực của sinh viên. Vì thế, thiết kế cấu trúc đề thi hợp lý là khâu quyết định đến chất lượng của đề thi.

Để đề thi có thể cung cấp những thông tin cần thiết, người ra đề cần phải xây dựng cấu trúc đề thi. Tùy theo mục đích, đề thi phải được thiết kế số câu hỏi và thể loại câu hỏi cho phù hợp. Mục đích của đề thi phải định ra những nội dung kiến thức và cấp độ kiến thức cần kiểm tra. Theo Bloom's taxonomy (Wiersma, 1990:31) [6], có 6 cấp độ kiến thức kiểm tra như sau: Khả năng nhớ kiến thức đã học (knowledge), khả năng hiểu bài (comprehension), khả năng ứng dụng (application), khả năng phân tích (analysis), khả năng phân tích và tổng hợp (synthesis), và năng lực đánh giá (evaluation).

## 3. Thực trạng khâu ra đề thi kết thúc học phần Tiếng Anh chuyên ngành tại trường Đại học Quy Nhơn

Đối với học phần Tiếng Anh chuyên ngành, giáo viên dạy học phần Tiếng Anh chuyên ngành nào thì sẽ ra đề thi cho học phần Tiếng Anh chuyên ngành đó. Qua quá trình thu thập và phân tích 12 đề thi kết thúc học phần Tiếng Anh chuyên ngành dành cho sinh viên khóa 37 không chuyên (học phần 30 tiết) ở học kỳ II của năm học 2015 - 2016, chúng tôi nhận thấy có những bất cập sau:

### 3.1. Các đề thi thiếu tính cập nhật

Trong nhiều năm qua, phần lớn các giáo viên dạy học phần Tiếng Anh chuyên ngành đã sử dụng bộ ngân hàng câu hỏi do giáo viên tự biên soạn dựa theo một số giáo trình, tài liệu đang

sử dụng đã lỗi thời, không cập nhật như: English for Economics and Business năm 2002, Oil and Gas Industry (2003), tài liệu Chuyên ngành Công tác xã hội (2006), tài liệu Tiếng Anh chuyên ngành Hóa học (2000), tài liệu Tiếng Anh chuyên ngành Sử học (2002), Tin học (2003)... Mặc dù, những bộ ngân hàng câu hỏi cho đề thi Tiếng Anh chuyên ngành về cơ bản vẫn đảm bảo nội dung và yêu cầu kiến thức trong học phần, tuy nhiên kiến thức thực tiễn không còn phù hợp với tình hình thực tế hiện nay.

### **3.2. Sự không đồng bộ cả về hình thức lẫn nội dung trong các đề thi Tiếng Anh chuyên ngành**

#### **3.2.1. Về hình thức**

Kết quả phân tích của 12 đề thi Tiếng Anh chuyên ngành cho thấy hình thức của các đề thi Tiếng Anh chuyên ngành rất khác nhau về cách đánh thứ tự cho các tiêu đề và yêu cầu trong đề thi, cụ thể như sau: 40% đề thi được sử dụng các chữ số La Mã, 40% đề thi giáo viên sử dụng chữ cái in hoa, nhưng trong đó mỗi phần được viết một cách khác nhau, 20% đề thi được đánh thứ tự chưa đúng quy cách, nghĩa là mục chính và mục phụ đều cùng một số. Điều này có thể gây ra cho sinh viên sự nhầm lẫn giữa các nội dung trong một đề thi;

Việc nhấn mạnh các yêu cầu trong mỗi đề thi bằng các font chữ in đậm giúp cho sinh viên dễ dàng tập trung và hiểu rõ từng phần thi, tuy nhiên có 20% đề thi Tiếng Anh chuyên ngành được in đậm cả yêu cầu của phần thi và một số nội dung trong đề; 10% đề thi được in đậm toàn bộ. Sự không đồng bộ về cỡ chữ và kiểu chữ trong một đề thi có thể gây khó khăn không nhỏ cho sinh viên trong khi làm bài thi.

Giữa các giáo viên vẫn chưa có sự thống nhất về tiêu đề và yêu cầu trong mỗi phần thi bằng Tiếng Anh hoặc bằng Tiếng Việt, có 20% đề thi sử dụng đề mục bằng Tiếng Anh, có 70% bằng Tiếng Việt, 10% đề thi giáo viên sử dụng cả Tiếng Anh và Tiếng Việt.

#### **3.2.2. Về nội dung**

Độ dài của các đề thi chưa đồng bộ, 40% đề thi bao gồm 5 phần, 30% đề thi có 4 phần, 10% đề có 3 phần, 10% đề có 6 phần, và 10% đề gồm 7 phần. Với lượng thời gian làm bài như nhau (90 phút) nhưng lại có sự chênh lệch lớn giữa các phần trong những đề thi tạo ra sự không công bằng cho sinh viên giữa các ngành.

Số đề thi có bài đọc chiếm tỷ lệ khá lớn (80%), tuy nhiên số lượng từ giữa các bài đọc rất khác nhau, cụ thể là 10% bài đọc dưới 100 từ, 30% bài đọc có lượng từ từ 150 đến 200, 20% bài đọc có 200 đến 250 từ, 20% bài đọc gần 300 từ và số câu hỏi cho mỗi bài đọc cũng không giống nhau, 50% bài đọc gồm 5 câu hỏi, 30% bài đọc gồm 4 câu, 10% bài chỉ có 2 câu, 10% bài đọc lên đến 10 câu hỏi. Các bài điền từ trong các đề thi Tiếng Anh chuyên chiếm 60% và có sự khác nhau về số lượng từ giữa các bài, có 10% bài điền từ có dưới 100 từ, 40% có số lượng từ 100 - 150, 20% bài có 150 - 200 từ, 20% bài điền từ có 250 trở lên. Đây là hai phần chiếm tỷ lệ khá lớn trong các đề thi.

Bên cạnh đó, còn có rất nhiều dạng bài tập khác nhau trong các đề thi. Có 30% đề có dạng bài tập nối từ, 40% đề thi có dạng lựa chọn (multiple choice), 30% đề nhấn mạnh phần Ngữ pháp, 20% đề có phần phát âm, 10% bài tập nối các câu thành một đoạn.



### 3.2.2.1. Đề thi chỉ tập trung vào kiến thức sách vở

Các đề thi Tiếng Anh chuyên ngành hiện nay chủ yếu tập trung vào mục tiêu kiến thức. Nhiều nội dung trong đề thi chỉ theo kiến thức nhắc lại trong sách vở là chủ yếu, thậm chí giáo viên lấy nguyên những bài đọc, bài tập, đoạn dịch... mà sinh viên đã học cho thi. Việc kiểm tra, đánh giá kết thúc học phần thường chỉ đòi hỏi sinh viên tái hiện lại những kiến thức hoặc một vài kỹ năng đã được học, ít khi yêu cầu sinh viên vận dụng những kiến thức đã học vào một tình huống thực tế trong cuộc sống. Với những đề thi như thế, sinh viên chỉ cần học thuộc tất cả các bài đã học thì đạt được điểm cao, nhiều sinh viên thiếu ý thức học tập, sử dụng tài liệu trong khi làm bài thi. Do đó, khi gặp phải những tình huống thực tế, sinh viên khó có thể vận dụng những kiến thức đã học để giải quyết.

### 3.2.2.2. Đề thi mang tính áp đặt, giảm khả năng tư duy của sinh viên và trùng lặp giữa các năm

Các đề thi theo dạng trắc nghiệm, True or False, trả lời câu hỏi, nối từ nên khi sinh viên trả lời đúng đáp án thì mới đạt được điểm cao; có những đề thi đòi hỏi sinh viên phải học thuộc mới có thể làm bài được. Các đề thi chưa chú trọng đến tính độc lập, tư duy, và sáng tạo của sinh viên. Cho đến nay, chưa có một đề thi nào đề cập đến những bài tập tình huống hoặc bài tập liên hệ thực tế. Ngoài ra, một số đề thi có các phần trùng lặp giữa các năm. Điều này dẫn đến sinh viên học tủ, học chay.

## 3. Đổi mới và thống nhất cấu trúc đề thi Tiếng Anh chuyên ngành

Dựa vào các cơ sở lý luận và tình hình thực trạng trên, nhóm tác giả mạnh dạn đưa ra một cấu trúc đề thi chung áp dụng cho kỳ thi kết thúc học phần Tiếng Anh chuyên ngành tại trường Đại học Quy Nhơn như sau:

### 4.1. Về hình thức

Đề thi nên thống nhất về format như sau:

Các phần trong một đề thi	Yêu cầu
1. Tên học phần thi, mã HP, học kỳ	Theo quy định của Trường
2. Tiêu đề của mỗi phần	Times New Roman, in hoa, đậm bằng Tiếng Anh, cỡ chữ 14
3. Yêu cầu bài làm	Times New Roman, in nghiêng, đậm bằng Tiếng Anh, cỡ chữ 13
4. Toàn bộ nội dung trong phần thi	Times New Roman - chữ thường, cỡ chữ 13
5. Cuối đề thi	Gạch ngang "THE END" in hoa, thường, cỡ chữ 13
6. Lệ trái	2.5 cm
7. Lệ phải	2.0 cm
8. Lệ trên/ lệ dưới	1.5 cm

### 4.2. Về nội dung

Đề thi tập trung đánh giá những kỹ năng và các phần đã được học trong chương trình học phần Tiếng Anh chuyên ngành. Yêu cầu khối lượng kiến thức trong mỗi đề thi cụ thể như sau:

Kỹ năng/ Phần	Phần thi, số lượng từ, dạng câu hỏi, và thang điểm	Thời gian
Đọc hiểu	<b>Phần 1. Bài đọc (khoảng 200 - 250 từ) và 5 câu hỏi hoặc 5 câu hỏi có đa lựa chọn (1,5 điểm)</b> <b>Phần 2. Bài đọc (khoảng 250 - 300 từ) và 10 từ cho sẵn điền vào 10 chỗ trống (1 điểm)</b>	20 phút
Viết	<b>Phần 1. 5 câu dùng từ gợi ý để viết câu hoàn chỉnh (1.5 điểm)</b> <b>Phần 2. Viết đoạn về một đề tài cụ thể/suy nghĩ của mình về vấn đề (liên hệ đến thực tế) (1.5 điểm)</b> Có những gợi ý sau đây: - Cho sẵn tiêu đề đoạn văn - Cho sẵn câu mở đầu đoạn văn - Cho sẵn câu kết thúc đoạn văn	35 phút
Nói	<b>Chọn một trong hai phần:</b> <b>Phần 1. Sắp xếp câu tạo thành đoạn hội thoại (120 - 150 từ) (1.5 điểm)</b> <b>Phần 2. Tạo ra một đoạn hội thoại với những từ, câu gợi ý (100 - 120 từ) (1,5 điểm)</b>	10 phút
Dịch	<b>Phần 1. Dịch từ Việt sang Anh: 5 câu dịch từ Việt sang Anh (15 - 20 từ/mỗi câu) (1.5 điểm)</b> <b>Phần 2. Dịch từ Anh sang Việt: câu hoặc đoạn (100 - 120 từ) (1.5 điểm)</b>	25 phút

Nội dung cụ thể trong đề thi hướng đến các mục tiêu đề ra trong chương trình giảng dạy của học phần Tiếng Anh chuyên ngành.

**Chi tiết về cấu trúc đề thi như sau:**

Kỹ năng/ phần	Thể loại văn bản sử dụng trong bài thi	Các kỹ năng được đánh giá
Đọc hiểu	Phần 1. Đoạn đọc hiểu về chuyên ngành cụ thể (thông báo, bài giới thiệu, đoạn về quy trình, giai đoạn... trên sách, báo, tạp chí nước ngoài). Phần 2. Đoạn, câu chuyện đơn giản về ước mơ, suy nghĩ... về nghề nghiệp theo chuyên ngành cụ thể.	- Đọc hiểu và tìm thông tin chính xác để trả lời câu hỏi.  - Đọc hiểu và xác định đúng từ để điền vào chỗ trống.
Viết	Phần 1. Cấu trúc câu, ngữ pháp, từ vựng trong bài học. Phần 2. Viết đoạn về những đề tài liên quan đến chuyên ngành.	- Sử dụng cấu trúc câu, ngữ pháp, từ vựng đã học để viết lại câu. - Vận dụng kiến thức, hiểu biết, kinh nghiệm, suy nghĩ của bản thân để viết về tình huống liên quan đến chuyên ngành của mình.
Nói	Phần 1. Các tình huống thường diễn ra trong một chuyên ngành cụ thể (hội thoại thương mại, tình huống xảy ra trong công việc). Phần 2. Các đoạn hội thoại thường diễn ra trong ngành nghề cụ thể.	- Hình thành ý tưởng, liên hệ các từ, câu Tiếng Anh và tạo nên một đoạn hội thoại đúng. - Tăng khả năng tư duy và sáng tạo của sinh viên.
Dịch	Phần 1: Các câu Tiếng Việt thuộc chuyên ngành được cập nhật trên báo, tạp chí. Phần 2. Các câu Tiếng Anh thuộc chuyên ngành trên báo, tạp chí đã được học.	- Khả năng vận dụng kiến thức đã học để dịch câu đúng theo nghĩa chuyên ngành.

Quy định cụ thể về các phần trong một đề thi, đề thi phải bám sát nội dung, chương trình giảng dạy, đồng thời đạt được yêu cầu phân loại trình độ học lực, phát huy khả năng tư duy, sáng tạo của sinh viên và phù hợp với thời gian quy định cho mỗi môn thi. Ngoài ra, đề thi có sự giống nhau về số lượng từ trong mỗi phần, mức độ khó dễ như nhau, và thang điểm trong mỗi phần đề có sự thống nhất trong khâu chấm bài nhằm đánh giá chính xác kết quả học phần của sinh viên và đáp ứng được việc đánh giá theo đúng mục tiêu của chương trình giảng dạy đề ra.

## **5. Một số kiến nghị**

### **5.1. Về phía khoa Ngoại ngữ**

- Trong học phần Tiếng Anh chuyên ngành, từ trước đến nay các giáo viên phụ trách chuyên ngành tự biên soạn, tự tìm tòi tài liệu, giáo trình để giảng dạy cho sinh viên, vì vậy nội dung trong đề thi cũng dựa theo những chương trình đã dạy cho sinh viên. Để tránh tình trạng giáo viên dạy gì cho sinh viên thi nội dung đấy, khoa cần thay đổi hình thức ra đề thi đối với học phần Tiếng Anh chuyên ngành. Giống như học phần Tiếng Anh đại cương, học phần Tiếng Anh chuyên ngành cũng cần được tổ chức thi chung và chấm chung. Như vậy, công tác thi cử và chất lượng giảng dạy học phần Tiếng Anh chuyên ngành mới có thể nâng cao.

- Xây dựng ngân hàng đề thi trên cơ sở quy chuẩn quốc tế. Giáo viên ra đề phải được đào tạo, tập huấn và phải là những người có kinh qua thực tế trong giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành. Hội đồng ra đề thi phải được trả thù lao xứng đáng, nhằm động viên cán bộ giảng viên tham gia ra đề theo chuẩn.

- Hiện nay, một số sách, giáo trình, tài liệu... để giảng dạy học phần Tiếng Anh chuyên ngành chưa được khoa cũng như tổ ESP kiểm duyệt trước khi đưa vào giảng dạy cho sinh viên. Khoa Ngoại ngữ cũng như tổ ESP cần có trách nhiệm tổng hợp tất cả các tài liệu phục vụ giảng dạy Tiếng Anh chuyên ngành và chính thức cho phép sử dụng loại sách, giáo trình nào trong giảng dạy học phần Tiếng Anh chuyên ngành; cần thông báo kịp thời những loại sách, giáo trình chưa phù hợp; hơn nữa khoa cần phối hợp với giáo viên trong việc biên soạn giáo trình mới. Thay đổi nội dung giảng dạy góp phần đổi mới nội dung của đề thi.

- Khoa cần phối hợp chặt chẽ với các bộ phận chức năng và cán bộ coi thi trong việc tổ chức kỳ thi nghiêm túc đảm bảo sự công bằng và khách quan.

### **5.2. Về phía giáo viên**

- Lựa chọn nội dung giảng dạy phù hợp với từng ngành; ngoài kiến thức theo chương trình, giáo viên nên đưa thêm những bài tập mở rộng liên quan đến kiến thức thực tế. Trong quá trình giảng dạy, giáo viên cần lồng ghép thêm một số phương pháp giúp hình thành kỹ năng tự học, tự nghiên cứu của sinh viên, tích cực góp phần thay đổi cách học và cách dạy.

- Thống nhất nội dung giảng dạy và ôn tập thi đối với học phần Tiếng Anh chuyên ngành mà có nhiều giáo viên tham gia giảng dạy. Hướng dẫn sinh viên làm nhiều dạng bài tập khác nhau giúp cho sinh viên làm quen và không lúng túng trong khi làm bài thi.

- Nghiên cứu kỹ nội dung ra đề thi; phân chia các nội dung hợp lý. Đề thi cần kiểm tra được tính vận dụng kiến thức đã học, tính sáng tạo, và tư duy của sinh viên vào thực tiễn, tránh lối học vẹt, học tủ. Đề thi cũng cần đa dạng hóa các bài tập để sinh viên luyện tập được nhiều phần khác

nhau, tránh tình trạng tập trung vào một kỹ năng hoặc một dạng bài tập cụ thể. Với những câu hỏi đòi hỏi giáo viên phải đầu tư công sức và thời gian thì chúng ta mới nhận được kết quả thi thật chính xác và khách quan.

## 6. Kết luận

Trên đây là những bất cập trong khâu ra đề thi học phần Tiếng Anh chuyên ngành. Nhìn chung, các đề thi Tiếng Anh chuyên ngành thiếu tính cập nhật vì bộ ngân hàng câu hỏi được dựa vào tài liệu đã lỗi thời. Hơn nữa, các đề thi chưa có sự đồng bộ cả về hình thức lẫn nội dung. Điều này đòi hỏi khoa cũng như tổ ESP cần sớm đưa ra những quy định cụ thể về hình thức cũng như nội dung trong một đề thi nhằm tạo ra sự công bằng cho sinh viên giữa các ngành. Thêm vào đó, đề thi mang tính áp đặt, giảm khả năng tư duy của sinh viên và trùng lặp giữa các năm. Những nghiên cứu về sự đổi mới đề thi theo hướng năng lực cho thấy rằng sự áp đặt trong đề thi không còn phù hợp; tình trạng đề thi có sự trùng lặp nội dung cần phải chấm dứt. Từ những thực trạng đó, một số ý kiến đề xuất được đưa ra. Chúng tôi hy vọng rằng, những kiến nghị nêu trên nếu được thực hiện triệt để và đồng bộ chắc chắn sẽ đem lại kết quả kỳ thi thật chính xác và khách quan, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học tại trường Đại học Quy Nhơn.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, ([http://www.phunu.hochiminhcity.gov.vn/web/guest/chu-truong-cua-dang?p\\_p\\_id=EXT\\_ARTICLEVIEW&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_col\\_id=column-center-4&p\\_p\\_col\\_count=1&EXT\\_ARTICLEVIEW\\_groupId=18&EXT\\_ARTICLEVIEW\\_articleId=54720&EXT\\_ARTICLEVIEW\\_version=1.0&EXT\\_ARTICLEVIEW\\_redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fhome](http://www.phunu.hochiminhcity.gov.vn/web/guest/chu-truong-cua-dang?p_p_id=EXT_ARTICLEVIEW&p_p_lifecycle=0&p_p_col_id=column-center-4&p_p_col_count=1&EXT_ARTICLEVIEW_groupId=18&EXT_ARTICLEVIEW_articleId=54720&EXT_ARTICLEVIEW_version=1.0&EXT_ARTICLEVIEW_redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fhome), truy cập ngày 9/6/2016).
2. Laws, K., *Curriculum development and curriculum evaluation*, Work shop material, Can Tho university. (2006)
3. Deketele, M., *UNESCO in action under UNISIA*, Retrieved on August 2006 (<http://unesco.unesco.org/images/0015/001519/151917mo.pdf>, truy cập ngày 9/6/2016). (1999)
4. *Đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá*, (<http://baobinhphuoc.com.vn/Content/doi-moi-phuong-phap-day-hoc-va-kiem-tra-danh-gia-30637>, truy cập ngày 9/6/2016).
5. Nguyễn Phương Nga, *Thiết kế đề thi chuẩn*, Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. Wiersma, W. And Jurs, S.G., *Education Measurement and Testing*, Boston: Allyn and Bacon. (1990)

## PHÉP QUY CHIẾU TRONG TIẾNG VIỆT VÀ TIẾNG ANH

BUI THI MINH NGUYET\*, NGUYEN HOAI DUNG, DOAN THI THANH HIEU

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Bài viết bàn về một số điểm giống và khác nhau của phép quy chiếu trong đoạn văn giải thích tiếng Anh và tiếng Việt. Tất cả các phép quy chiếu được phân tích và thảo luận cả về lý thuyết và thực tiễn nhằm giúp người Việt học tiếng Anh có một lượng kiến thức nhất định về phép quy chiếu, một phép liên kết đã được sử dụng rộng rãi trong cuộc sống hằng ngày và góp phần làm cho những đoạn văn thêm phần chính xác và hiệu quả.*

**Từ khóa:** Phép quy chiếu trong đoạn văn giải thích

### ABSTRACT

#### Reference in English and in Vietnamese

*Given is the article concerning some striking similarities and differences between English reference and Vietnamese one in expository paragraphs. It is evident that all categories of reference in English and in Vietnamese are identified and discussed not only in theory but also in practice, aiming to help Vietnamese learners of English have some knowledge about reference which has been widely used in daily lives and makes written paragraphs concise, effective and efficient.*

**Key words:** Reference in expository paragraphs

### 1. Đặt vấn đề

Giao tiếp là một phần của cuộc sống hàng ngày. Khi nói cũng như khi viết, ai cũng luôn cố gắng truyền đạt ý nghĩ một cách có hiệu quả, rõ ràng và súc tích. Để đạt được điều đó, nắm vững từ vựng và cấu trúc ngữ pháp chưa đủ, chúng ta cần phải nắm vững các phương tiện liên kết. Phép quy chiếu là một trong những phương thức liên kết quan trọng nhất góp phần vào sự mạch lạc, súc tích của văn bản. Không có phép quy chiếu, chúng ta khó có thể có một văn bản tốt, chúng ta không thể viết lại những tên riêng, những cụm từ ngữ quá dài nhiều lần trong một đoạn văn vì như vậy vừa mất thời gian, vừa làm cho đoạn văn nhàm chán. Hơn nữa, trong tiếng Việt và tiếng Anh, phép quy chiếu được sử dụng rất rộng rãi và phổ biến. Trong bài nghiên cứu này, bằng phương pháp đối chiếu so sánh tiếng Việt và tiếng Anh<sup>(1)</sup>, chúng tôi nhằm tìm hiểu sự khác nhau và giống nhau giữa hai ngôn ngữ dưới góc độ phép quy chiếu trong đoạn văn giải thích.

So sánh và đối chiếu hai ngôn ngữ trong lĩnh vực phép liên kết quy chiếu là một việc làm cần thiết. Việc làm này nhằm đi sâu tìm hiểu những yếu tố trong phép quy chiếu được sử dụng

---

<sup>(1)</sup> Trong phạm vi bài nghiên cứu này, với tiếng Anh, chúng tôi muốn nói đến tiếng Anh chung, không có sự phân biệt tiếng Anh của Mỹ, của Anh hay của Úc, v.v

---

\*Email: [lightmoonqn@yahoo.com](mailto:lightmoonqn@yahoo.com)

Ngày nhận bài: 7/6/2016; ngày nhận đăng: 15/6/2016

trong tiếng Anh và trong tiếng Việt; từ đó giúp cho những người Việt học tiếng Anh và ngược lại khỏi nhầm lẫn trong việc dùng từ. Thêm vào đó, những nét tương đồng và khác biệt giữa hai ngôn ngữ sẽ giúp chúng ta hiểu rõ hơn phép quy chiếu trong tiếng Việt và tiếng Anh để chúng ta áp dụng vào quá trình hình thành những đoạn văn hay và hiệu quả.

Cơ sở lý luận cho bài nghiên cứu này dựa trên lý thuyết từ nhiều sách liên quan đến phép quy chiếu trong tiếng Việt và tiếng Anh. Hơn nữa, bài nghiên cứu này chỉ đi sâu phép quy chiếu trong đoạn văn giải thích nên chúng tôi lấy 50 đoạn văn giải thích tiếng Việt và cũng số đó của tiếng Anh do người bản ngữ viết thu được từ nhiều sách làm cứ liệu khảo sát. Cứ liệu này được phân tích, thảo luận theo lý thuyết đã nêu ra.

## 2. Cơ sở lý luận

### 2.1. Quy chiếu chỉ ngôi

Quy chiếu chỉ ngôi gồm ba loại: đại từ nhân xưng, tính từ sở hữu và đại từ sở hữu.

Trong tiếng Việt, Nguyễn Hữu Quỳnh (1994) chia đại từ nhân xưng ra làm ba nhóm: ngôi thứ nhất (*tôi, chúng tôi, tao, chúng tao, mình, chúng mình, v.v.*), ngôi thứ hai (*mày, chúng mày, bạn, các bạn, tụi bay, chúng bay, v.v.*) và ngôi thứ ba (*nó, chúng nó, hắn, họ, v.v.*). Giống như Nguyễn Hữu Quỳnh, Trần Ngọc Thêm (1985) chia đại từ nhân xưng ra làm ba loại: điểm gốc (*tôi, tao, tớ, mình, anh, chị, v.v.*), điểm gần (*mày, cậu, anh, chị, đồng chí, v.v.*) và điểm xa (*hắn, y, thị, nó, chúng nó, v.v.*). Ông còn thêm rằng, tùy thuộc vào tình huống, đại từ nhân xưng ở điểm gần và điểm gốc và thường xảy ra trong phép quy chiếu ngoại hướng. Trong tiếng Anh, chúng ta có các đại từ nhân xưng ngôi thứ nhất (chủ ngữ: *I, we*; tân ngữ: *me, us*), ngôi thứ hai (chủ ngữ: *you*; tân ngữ: *you*) và ngôi thứ ba (chủ ngữ: *he, she, it, they, one(s)*; tân ngữ: *him, her, it, them, one(s)*). Tuy nhiên, có sự khác biệt giữa hai ngôn ngữ ở đây là trong tiếng Anh đại từ nhân xưng có sự biến đổi về mặt hình thức khi làm chức năng chủ ngữ và tân ngữ. Mặt khác, trong tiếng Việt, việc sử dụng đại từ nhân xưng cần được lựa chọn một cách tinh tế do sự phân hóa về sắc thái nghĩa một cách rõ rệt, còn trong tiếng Anh chúng ta không cần.

Một điều khác biệt giữa hai ngôn ngữ nữa là một số đại từ nhân xưng trong tiếng Việt có thể đứng trước tên riêng như *anh, chị, v.v.* nhưng trong tiếng Anh đại từ nhân xưng luôn đứng một mình.

“*My, your, his, her, its, their, one's*” là những tính từ sở hữu trong tiếng Anh. Trong tiếng Việt, không tồn tại tính từ sở hữu nhưng có hình thức sau: **của** + đại từ nhân xưng. Điểm đáng chú ý ở đây là tính từ sở hữu trong tiếng Anh đứng trước danh từ nhưng hình thức tương đương của nó trong tiếng Việt luôn đứng sau danh từ nó bổ nghĩa.

Người ta dùng những đại từ sở hữu “*mine, yours, his, hers, its, theirs, ones*” trong tiếng Anh. Chúng khác với các loại quy chiếu chỉ ngôi khác ở chỗ trong khi các loại khác chỉ cần một yếu tố quy chiếu nhằm làm rõ nghĩa thì đại từ sở hữu đòi hỏi hai yếu tố: một sở hữu và một được sở hữu. (trả lời câu hỏi “*cái gì của ai?*” Khi so sánh, đối chiếu với tiếng Anh, tiếng Việt không có những từ tương đương trực tiếp nhưng chúng ta có thể dịch là: “**vật + của + đại từ nhân xưng**”.

### 2.2. Quy chiếu chỉ định

Quy chiếu chỉ định gồm hai loại: chỉ định danh từ và trạng từ chỉ định.

Chỉ định danh từ được chia nhỏ thành mạo từ xác định và từ chỉ định. Mạo từ xác định hay còn gọi là quy chiếu chỉ định trung hòa THE được sử dụng rất phổ biến trong tiếng Anh. Theo Halliday và Hasan (1976) thì THE có thể thuộc quy chiếu nội hướng lẫn quy chiếu ngoại hướng. Còn Randolph Quirk và Sydney Greenbauu (1976) thì cho rằng THE có hai loại: quy chiếu cụ thể và quy chiếu chung. Ta gọi là quy chiếu cụ thể khi chúng ta có trong đầu những vật hay người cụ thể mà từ không rõ nghĩa ám chỉ; ngược lại quy chiếu chung là trường hợp chúng ta không có trong đầu vật cụ thể nào cả. Hoàn toàn khác biệt, trong tiếng Việt không có hình thức tương đương với mạo từ xác định THE. Từ chỉ định được chia theo tiêu chí: vật gần, vật xa; số ít, số nhiều và từ chỉ định được dùng như tính từ hay đại từ nhân xưng. Trong tiếng Anh, để xác định vật gần người ta sử dụng *this* và *these*, và vật xa với *that*, *those*. Những từ tương đương trong tiếng Việt là “*này, đấy, nọ, kia*, v.v.”. Trần Ngọc Thêm (1985) thêm rằng trong lập bộ phận thì sau lập tố nhất thiết phải có đại từ dấu hiệu (từ chỉ định) đi kèm. Đặc biệt, trong tiếng Anh khi biến đổi từ chỉ định để phù hợp với danh từ số ít hay số nhiều, ta có *this* → *these*, *that* → *those* nhưng trong tiếng Việt ta dùng hình thức: *những* + danh từ + từ chỉ định (*này, đấy, nọ, kia*, v.v.). Mặt khác, khi từ chỉ định được dùng như tính từ thì vị trí của nó là: *this/that/these/those* + danh từ số ít hay số nhiều. Trong tiếng Việt ta có “(*những*) + danh từ + **này, nọ, đó, kia**, v.v.”. Ngoài ra, từ chỉ định trong tiếng Anh có thể đứng một mình không cần thêm danh từ và trong tiếng Việt cũng vậy hay hình thức: *cái/điều*, v.v. + *này, đó, nọ, kia*, v.v. Một điều thú vị là từ chỉ định đứng một mình nếu làm chủ ngữ thì sau nó thường là động từ “BE” trong tiếng Anh và “LÀ” trong tiếng Việt.

Những trạng từ chỉ định trong tiếng Anh bao gồm trạng từ định vị không gian *here, there* và trạng từ định vị thời gian *now, then*. Những từ tương đương trong tiếng Việt lần lượt là (*ở, đến*) *đó, đây; bây giờ, bấy giờ, (lúc) ấy*, v.v.

### 2.3. Quy chiếu so sánh

Quy chiếu so sánh gồm có so sánh chung và so sánh cụ thể.

So sánh chung theo tính đồng nhất, tính giống nhau và tính khác nhau. Trong tiếng Anh, người ta sử dụng *same, equal, identical, identically* như những yếu tố chỉ sự đồng nhất giữa hai vật thành một. Có thể nói rằng *chung, cùng*, v.v. được xem như những từ tiếng Việt tương đương với yếu tố chỉ sự đồng nhất trong tiếng Anh. Tuy nhiên, *chung* và *cùng* mang nghĩa liên kết trong phạm vi câu chứ không phải trong phạm vi văn bản như trong tiếng Anh. Tuy nhiên, *such, similar, so, similarly, likewise* là những yếu tố chỉ sự giống nhau của hai vật, hai sự việc. Trong trường hợp này người Việt dùng các từ *tương tự, tương tự như, như nhau*, v.v. Trong tiếng Anh, những từ chỉ sự khác nhau bao gồm *other, another, different, else*, và *otherwise*. Trong tiếng Việt, những cách dùng tương đương là “danh từ + *khác*” hoặc “danh từ + *khác nhau*”.

So sánh cụ thể theo số lượng và theo chất lượng. *As, more, fewer, further, additional*, v.v. là những từ để so sánh về số lượng trong tiếng Anh. Còn người Việt thường sử dụng hình thức “danh từ + *nữa*”, “*ít* + danh từ + *hơn*”, *như, bằng*, v.v. Trong khi đó, những từ ngữ dùng để so sánh chất lượng là *better, equally good*, v.v. Khác với tiếng Anh, trong tiếng Việt, Trần Ngọc Thêm (1985) cho rằng quy chiếu so sánh về chất lượng chỉ xảy ra trong cụm động từ với những yếu tố điển hình sau: *cũng, lại, còn*. Như vậy sự giống nhau giữa hai ngôn ngữ trên lĩnh vực so sánh về chất lượng là vị trí từ để so sánh đều nằm trước từ nó bổ nghĩa; chỉ khác nhau ở chỗ trong tiếng Anh chúng bổ nghĩa cho tính từ hay danh từ, trạng từ nhưng trong tiếng Việt, chúng bổ nghĩa cho động từ.

### 3. Kết quả nghiên cứu

Phép quy chiếu của đoạn văn giải thích trong tiếng Việt và tiếng Anh được sử dụng một cách không đồng đều giữa các loại và giữa hai ngôn ngữ, thể hiện qua bảng 1 dưới đây:

**Bảng 1.** Chỉ số sử dụng phép quy chiếu trong đoạn văn giải thích

	Quy chiếu nhân xưng	Quy chiếu chỉ định	Quy chiếu so sánh	Tổng số các quy chiếu
Tiếng Anh	327 (45,74%)	313 (43,77%)	75 (10,49%)	715 (100%)
Tiếng Việt	215 (66,77%)	77 (23,91%)	30 (9,32%)	322 (100%)

Nhìn chung, số lượng yếu tố của phép quy chiếu được sử dụng trong đoạn văn giải thích trong tiếng Anh gấp 2 lần trong tiếng Việt. Bảng 1 cho thấy sự chênh lệch giữa các loại quy chiếu trong hai ngôn ngữ về cơ bản giống nhau, cao nhất là quy chiếu chỉ ngôi rồi đến quy chiếu chỉ định và cuối cùng là quy chiếu so sánh. Nhưng khi đi vào cụ thể thì tỷ lệ phần trăm của các phép quy chiếu trong tiếng Anh và tiếng Việt thì chúng chênh lệch nhau rất lớn; hay nói cách khác, khoảng cách chênh lệch giữa quy chiếu nhân xưng và quy chiếu chỉ định, quy chiếu so sánh là không hoàn toàn giống nhau giữa hai ngôn ngữ.

Liên quan đến các tiểu loại trong ba phép quy chiếu trên, ta thấy trong nhóm quy chiếu nhân xưng, “đại từ nhân xưng” trong tiếng Việt cao hơn trong tiếng Anh với tỉ lệ phần trăm lần lượt là 69,77% và 58,71%.

**Bảng 2.** Chỉ số sử dụng phép quy chiếu nhân xưng trong đoạn văn giải thích

	Đại từ nhân xưng	Tính từ sở hữu	Đại từ sở hữu	Tổng quy chiếu nhân xưng
Tiếng Anh	192 (58,71%)	132 (40,37%)	3 (0,92%)	327 (100%)
Tiếng Việt	150 (69,77%)	65 (30,23%)	0 (0%)	215 (100%)

Cụ thể hơn, trong tổng 327 quy chiếu nhân xưng trong tiếng Anh có 192 đại từ nhân xưng thường được dùng để tạo sự liên kết với danh từ trước đó. Khảo sát cho thấy rằng “they”- “them” được dùng phổ biến nhất (22,63%), tiếp đến là “he” - “him”(9,18%), “it”, “we” - “us”, “I” - “me”, “you” và cuối cùng là “she”, “one”. Ví dụ:

“ ... American spend a lot of money on their pets. **They** feed **them** expensive food with flavors that people like such as beef, chicken, liver and cheese.”

(Alice Oshima & Ann Hogue. *Introduction to Academic Writing*. Tr. 117.)

“...What would happen to an old man who has a heartstroke and whose family live in an apartment on the ninth floor of a flat block not equipped with any telephones? How could **he** get first-aid care?”

(Alice Oshima & Ann Hogue. *Introduction to Academic Writing*. tr. 153)



“... *My ninety-year-old neighbor, having gained the sympathy of neighbours, often collected groceries and money from them. She dressed shabbily and lived in an old deteriorated house.*”

(Regina L. Smalley & Mary K. Ruetten. *Refining Composition Skills*. Tr. 230.)

Trong tiếng Việt, đại từ nhân xưng *điểm xa* được sử dụng với tỷ lệ phần trăm cao nhất (43,72%) và một cách không đồng đều. Đặc biệt, đại từ nhân xưng *điểm xa* đứng trước tên riêng nhiều hơn so với đại từ nhân xưng *điểm xa* đứng độc lập. Ví dụ:

“*Ồ anh Trỗi, mối tình của anh với chị Quyên thật là đẹp. Anh rất yêu quý vợ.*” (18.60%)

(Nxb Giáo dục phổ thông cấp III. *Những bài văn chọn lọc*. Tr. 196.)

“*Văn Nam Cao, ngay những tác phẩm đầu, đã thực sự sắc sảo. Anh nhìn sâu vào sự thật một cách sắc cạnh, nhiều khi mỉa mai. Không vuốt ve ngay bản thân mình và giai cấp mình như một vài nhà văn tiểu tư sản tìm an ủi trong một triết lý hàng chục chế độ đương thời, anh tạo được những điển hình giai cấp thật sống và cảm động. Trong lúc văn lãng mạn tư sản đã xa rời lời ăn tiếng nói của nhân dân, viết lai Tây như văn dịch, càng ngày càng trống rỗng, hình thức, anh đã tạo cho mình một lối văn mới, đậm đà bản sắc bình dân, nhưng không rơi vào chỗ thô tục.*” (4,65%)

(Trần Thanh Đạm, Nguyễn Xuân Bá, Lương Duy Cán, Hoàng Lân. *Làm văn 12*. Tr. 122.)

Tiếp theo là đại từ nhân xưng *điểm gốc*, chiếm 23,26%. Loại đại từ nhân xưng *điểm gần* rất hiếm gặp trong đoạn văn giải thích tiếng Việt, chỉ 2,79%.

Tần suất xảy ra của “*Tính từ sở hữu*” và “*đại từ sở hữu*” thì ngược lại, trong tiếng Việt thấp hơn trong tiếng Anh, thậm chí “*đại từ sở hữu*” không xảy ra trong tiếng Việt. Chi tiết hơn, trong tiếng Anh 40,37% các yếu tố tính từ sở hữu được sử dụng phân bố như sau: *their* (23,24%), *his* (8,26%), *our* (4,89%), *my* (1,22%), *your* (1,22%), *her* (0,92%), *its* (0,62%), *one's* (0%). Trong 30,23% các yếu tố tính từ sở hữu trong tiếng Việt, yếu tố *điểm xa* xảy ra nhiều nhất, tiếp theo là *điểm gốc* và cuối cùng là *điểm gần*.

Nhóm quy chiếu chỉ định thì cao nhất là “*chỉ định danh từ*” nhưng trong tiếng Anh thành phần phần trăm cao hơn, và tiếp theo và cũng là cuối cùng “*chỉ định trạng từ*” rất hiếm được sử dụng thể hiện cụ thể trong bảng 3 dưới đây.

**Bảng 3.** *Chỉ số sử dụng phép quy chiếu chỉ định trong đoạn văn giải thích*

	Chỉ định danh từ	Chỉ định trạng từ	Tổng số các quy chiếu chỉ định
Tiếng Anh	307 (98,08%)	6 (1,92%)	313 (100%)
Tiếng Việt	73 (94,80%)	4 (5,20%)	77 (100%)

Trong tiếng Anh, chỉ định danh từ chiếm 98,08% trong khi chỉ định trạng từ chỉ chiếm 1,92%. Hơn nữa, chỉ định danh từ chủ yếu được dùng là “*THE*” (81,47%); điều này hoàn toàn không có trong tiếng Việt. Ví dụ:

“*The biggest reason our college does not want to sponsor soccer is finance. The money in the budget is not sufficient for two teams, and to be fair there must be a team of men and a team of women.*”

(Carolyn M. Spennker & Beverly Arbon. *Foundations of writing*. Tr. 158.)

Nhóm thứ ba là quy chiếu so sánh thì số lượng sử dụng của nó trong đoạn văn giải thích trong hai ngôn ngữ rất hạn chế, đứng đầu là so sánh chung rồi tới so sánh cụ thể.

**Bảng 4.** Chỉ số sử dụng phép quy chiếu so sánh trong đoạn văn giải thích

	So sánh chung	So sánh cụ thể	Tổng số các quy chiếu so sánh
Tiếng Anh	60 (80,00%)	15 (20,00%)	75 (100%)
Tiếng Việt	28 (93,33%)	2 (6,67%)	30 (100%)

Hơn nữa, trong số 75 quy chiếu chỉ định danh từ đếm được trong tiếng Anh, 80% thuộc về so sánh chung và 20% so sánh cụ thể. Trong tiếng Việt, tần số xảy ra của quy chiếu này chỉ bằng xấp xỉ một nửa trong tiếng Anh. Đặc biệt, chỉ có 2 từ chỉ so sánh cụ thể.

Như vậy, mức độ sử dụng các từ, ngữ chỉ sự quy chiếu không đồng đều trong đoạn văn giải thích; tuy nhiên, điều cần thiết là chúng ta phải hiểu cách dùng của chúng để dùng một cách linh hoạt, đa dạng và có hiệu quả.

#### 4. Kết luận

Tóm lại, từ những điều phân tích và cứ liệu về lượng trên, ta có thể đi đến nhận xét rằng nhìn chung tất cả các yếu tố thuộc phép quy chiếu đều xảy ra trong tiếng Việt và trong tiếng Anh, cụ thể là trong đoạn văn giải thích và ta có thể thấy rằng hai ngôn ngữ giống nhau rất nhiều nét về lĩnh vực này, nhưng khi đi vào chi tiết thì có sự khác nhau: nhiều yếu tố xuất hiện trong tiếng Anh nhưng không tồn tại trong tiếng Việt và ngược lại.

Trước hết, về quy chiếu chỉ ngôi, bên cạnh “đại từ nhân xưng”, “tính từ sở hữu” đều có trong hai ngôn ngữ thì trong tiếng Anh còn tồn tại thêm “đại từ sở hữu”. Một sự khác nhau đáng chú ý nữa là cách chọn yếu tố quy chiếu. Trong khi người Việt phải dựa vào tuổi tác, giống, địa vị xã hội, sắc thái tình cảm,... của người nói và người nghe và tình huống cụ thể như là những tiêu chuẩn cơ bản để chọn từ quy chiếu thì trong tiếng Anh người ta chỉ dựa vào tiêu chuẩn giống và số. Thêm vào đó, một số đại từ nhân xưng chẳng hạn “*anh*”, “*chị*”, v.v. có thể đứng trước tên riêng trong tiếng Việt nhưng điều này không được chấp nhận trong tiếng Anh. Hơn nữa, vị trí của tính từ sở hữu của hai ngôn ngữ hoàn toàn khác nhau: đứng trước danh từ (trong tiếng Anh); đứng sau danh từ hoặc theo hình thức “**của** + đại từ nhân xưng” (trong tiếng Việt). Tuy nhiên, có một điểm chung là các đại từ nhân xưng có thể đứng một mình mà không có danh từ theo sau.

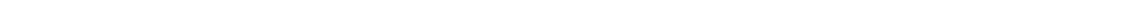
Còn về quy chiếu chỉ định, hầu như tất cả các yếu tố đều xảy ra trong tiếng Việt và trong tiếng Anh. Tuy nhiên, trong tiếng Anh thì chỉ định danh từ có hình thức số nhiều, số ít nhưng trong tiếng Việt người ta dùng hình thức “*những* + danh từ + từ chỉ định” cho từng trường hợp số nhiều. Thêm vào đó, THE chỉ xuất hiện trong tiếng Anh và không có hình thức tương đương trong tiếng Việt.

Điều khác thú vị nhất giữa hai ngôn ngữ nằm trong phần quy chiếu so sánh. Trong tiếng Anh người ta so sánh để bổ nghĩa cho danh từ, tính từ hay trạng từ thì trong tiếng Việt ta chỉ so sánh để bổ nghĩa cho động từ.

Trên đây là tất cả những tìm hiểu của chúng tôi về sự giống nhau và khác nhau của phép quy chiếu trong đoạn văn giải thích tiếng Việt và tiếng Anh. Tuy nhiên, những kết luận này không mang tính khẳng định, mà chỉ là những giả thuyết gợi ý cho những nghiên cứu tiếp theo về phép quy chiếu trong lĩnh vực rộng hơn và sâu hơn.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Brown, G. and Yule, G., *Discourse Analysis*, Cambridge University Press, (1983).
2. Halliday, M.A.K. and Hasan, Ruquaiya, *Cohesion in English*, Longman Publisher, (1976).
3. Halliday, M.A.K., *An introduction to F.G.*, London: Arnold, (1985).
4. Lê Khánh Sần, Nguyễn Ngọc Hóa, *Tập làm văn 9*, Nxb Giáo dục, (1985).
5. Nguyễn Hữu Quỳnh, *Tiếng Việt hiện đại*, Nxb Giáo dục, (1994).
6. Oshima, Alice and Hogue, Ann, *Writing Academic English*, AddisonwesleyPublishing Company, (1998).
7. Quirk, Randolph and Greenbaun, Sydney, *A university Grammar of English*, The Australian Government, (1976).
8. Rajamanikan, Fernando, *A collection of 556 essays and writings for all purposes, topics and levels*, University of Cambridge, (1996).
9. Trần Ngọc Thêm, *Hệ thống liên kết văn bản tiếng Việt*, Nxb khoa học xã hội Hà nội, (1985).
10. Trần Thanh Đạm, Nguyễn Sứ Bá, Lương Duy Cán, Hoàng Lân, *Làm văn 12*, Nxb Giáo dục, (1985).



## TÌM HIỂU NHỮNG KHÓ KHĂN TRONG VIỆC ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH CỦA SINH VIÊN NĂM HAI TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

ĐOÀN TRẦN THÚY VÂN\*, ĐOÀN THỊ THANH HIẾU,  
BÙI THỊ HUỲNH HOA, NGUYỄN THỊ THANH TÂM  
Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Tiếng Anh là một công cụ đắc lực và cần thiết để tiếp cận với kho tàng tri thức chung của nhân loại. Do đó nếu tiếng Anh của chúng ta chỉ dừng lại ở giao tiếp thông thường, mà thiếu đi lượng kiến thức học thuật chuyên ngành vô tình cản trở mỗi người trong việc kết nối với thế giới bên ngoài, khiến chúng ta đi lùi so với thời đại. Vì vậy, việc tăng cường vai trò của việc dạy học tiếng anh chuyên ngành (TACN) ở các trường đại học, cao đẳng có một vai trò hết sức quan trọng, góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực. Mục đích chính của bài báo này nhằm khảo sát những khó khăn trong quá trình học đọc hiểu TACN của sinh viên năm hai tại trường Đại học Quy Nhơn. Qua đó, nhóm tác giả mạnh dạn đề xuất một số giải pháp mang tính gợi mở góp phần hữu ích vào việc cải thiện kỹ năng đọc hiểu cho sinh viên năm hai thuộc khối không chuyên, giúp cho họ ít nhiều có được sự thành công trong môn học này.*

**Từ khóa:** Những khó khăn trong đọc hiểu TACN, Trường Đại học Quy Nhơn

### ABSTRACT

#### **A Study on Difficulties in Reading in ESP of QNU Second-Year Non-English Majors**

*When English has become a lingua franca in many parts of the world, ESP, particularly reading comprehension in ESP, is a powerful instrument for people to have access to an enormous source of knowledge of their career through reading materials in English. This study on difficulties in reading comprehension in ESP of QNU second-year non-English majors is intended to discover the barriers to their usage of this instrument in practice; simultaneously, reasons for these problems are also determined. Thereby, solutions to these problems are supposed for their successful usage of ESP in exploiting knowledge of their future jobs in a huge source of reading materials in English.*

**Key words:** Difficulties in Reading ESP, QNU Second-year Non-English Majors

### 1. Mở đầu

Trong xu thế toàn cầu hóa ngày nay, cùng với sự phát triển của công nghệ, y học, kỹ thuật và giáo dục v.v., tiếng Anh chuyên ngành (TACN) là một công cụ đắc lực và cần thiết để tiếp cận với kho tàng tri thức chung của nhân loại bởi lẽ nếu tiếng Anh của chúng ta chỉ dừng lại ở mức độ giao tiếp thông thường mà thiếu đi lượng từ vựng học thuật chuyên ngành, việc tiếp cận nguồn tư liệu này sẽ vô cùng khó khăn, vô tình cản trở mỗi người trong việc kết nối với thế giới bên ngoài, khiến chúng ta đi lùi so với thời đại. **TACN** không chỉ giúp cho người học có thể tìm hiểu

---

Email: [trungtamtc@yahoo.com](mailto:trungtamtc@yahoo.com)

Ngày nhận bài: 20/6/2016; ngày nhận đăng: 28/6/2016

chuyên sâu hơn về lĩnh vực của mình, mà còn giúp mở rộng cánh cửa cho con đường tương lai nghề nghiệp. Để đáp ứng nhu cầu đó, song song với tiếng Anh tổng quát, TACN đang được chú trọng hơn tại các trung tâm ngoại ngữ và các trường đại học.

Tuy nhiên, việc dạy và học TACN hiện nay còn rất nhiều bất cập. Đặc biệt là quá trình dạy và học môn đọc hiểu TACN. Phải kể đến những yếu tố ảnh hưởng đến quá trình dạy và học môn đọc hiểu TACN như: tài liệu, phương pháp giảng dạy, phương pháp học tập, ý thức học tập của sinh viên,... Trong khuôn khổ của bài viết này, nhóm tác giả đưa ra một số khó khăn trong việc đọc hiểu tài liệu TACN của sinh viên năm hai tại trường đại học Quy Nhơn, từ đó đưa ra một vài gợi ý giúp sinh viên nâng cao và sử dụng kỹ năng đọc hiểu của mình một cách hiệu quả hơn.

## 2. Nội dung

### 2.1. Một số khái niệm

#### 2.1.1 Đọc hiểu (*Reading Comprehension*)

Theo Swan (1975) “người được xem là người có khả năng đọc tốt khi người ấy có thể nắm được thông tin tối đa của văn bản với sự hiểu biết tối thiểu”.

Grellet (1981) lại cho rằng đọc hiểu hay hiểu một văn bản nghĩa là nén giải các thông tin cần thiết từ nó một cách hiệu quả nhất.

Tóm lại, hầu hết các nhà khoa học đều cho rằng đọc hiểu là một quá trình mà người đọc có thể nhận ra các hình thức đồ họa của văn bản và hiểu được hàm ý đằng sau những hình thức đó.

#### 2.1.2 Quy trình đọc (*Reading process*)

Khi bàn về kỹ năng đọc hiểu, người ta thường nhắc đến hai quy trình đọc hiểu. Đó là: quy trình đọc từ dưới lên (*bottom-up*) và quy trình đọc từ trên xuống (*top-down*).

**Quy trình đọc từ dưới lên (*bottom-up*):** Theo mô hình này, người đọc xem xét sự di chuyển từ những yếu tố nhỏ nhất, ở cấp độ thấp nhất của văn bản lên đến những yếu tố lớn hơn, ở cấp độ cao hơn; Hay nói cách khác, đây là một quá trình giải mã những đơn vị ngôn ngữ trong văn bản từ nhỏ đến lớn, từ thấp đến cao và bước kết thúc là việc hiểu nội dung của văn bản. Mục đích của người đọc ở đây là xem xét kỹ từ vựng và cú pháp để chắc chắn là đã nắm được đúng nội dung của văn bản.

**Quy trình đọc từ trên xuống (*top-down*):** Trong quy trình này, người đọc tiếp cận văn bản với những ý tưởng, những dự đoán của chính họ đã được hình thành trước, và văn bản như là một mẫu để chứng thực những dự đoán đó. Nói cách khác, người đọc dùng những kiến thức nền và kinh nghiệm riêng liên hệ để thấy được tổng thể của văn bản như chủ đề của văn bản, hướng lập luận,... và dùng cái khung này để hiểu những phần khó khăn của văn bản, hình thành những giả thuyết, giả định về điều có thể diễn ra trong văn bản.

#### 2.1.3. Tiếng Anh chuyên ngành (*English for Special Purposes*)

Từ trước đến nay đã có nhiều quan niệm và định nghĩa khác nhau về thuật ngữ tiếng TACN. Có thể kể ra đây một số tác giả như: Hutchinson và Walters (1987), Strevens (1988), Dudley-Evans and St. Johns (1998), v.v.

Hutchinson và Walters (1987) cho rằng: “TACN là cách tiếp cận ngôn ngữ trong đó tùy theo nhu cầu cụ thể của người học mà nội dung giảng dạy và phương pháp giảng dạy được quyết định”.

Theo Dudley-Evans (1998), “TACN được thiết kế nhằm đáp ứng nhu cầu cụ thể của người học; nó sử dụng các phương pháp và hoạt động chuyên ngành mà nó phục vụ”.

Thống nhất với những quan điểm trên, Strevens (1988) định nghĩa: “TACN là một khái niệm chỉ việc dạy hay học tiếng Anh nhằm phục vụ cho một chuyên ngành nhất định nào đó và được biết đến là phương pháp giảng dạy tiếng Anh như là một ngoại ngữ.

Như vậy, các tác giả đều thống nhất rằng TACN phải phục vụ mục đích, nhu cầu hết sức rõ ràng, cụ thể của người học.

## **2.2. Mô tả đề tài nghiên cứu**

### **2.2.1. Đối tượng nghiên cứu**

Đối tượng nghiên cứu là 100 sinh viên năm hai được lựa chọn ngẫu nhiên của các khoa tại trường Đại học Quy Nhơn. Đây là những đối tượng đã trải qua một năm rưỡi học tiếng Anh cơ bản và vừa kết thúc học phần học TACN.

### **2.2.2. Phương pháp nghiên cứu**

Đề tài sử dụng phương pháp nghiên cứu là khảo sát. Việc khảo sát được tiến hành dưới hình thức bằng phiếu điều tra dành cho sinh viên không chuyên năm thứ hai tại Trường Đại học Quy Nhơn. Nội dung chính của cuộc khảo sát nhằm tìm ra những khó khăn và những nguyên nhân gây ra những khó khăn đó trong quá trình học đọc hiểu TACN của sinh viên. Trên cơ sở đó, chúng tôi đưa ra một số giải pháp nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy và học môn đọc hiểu TACN đối với sinh viên năm thứ hai trường Đại học Quy Nhơn.

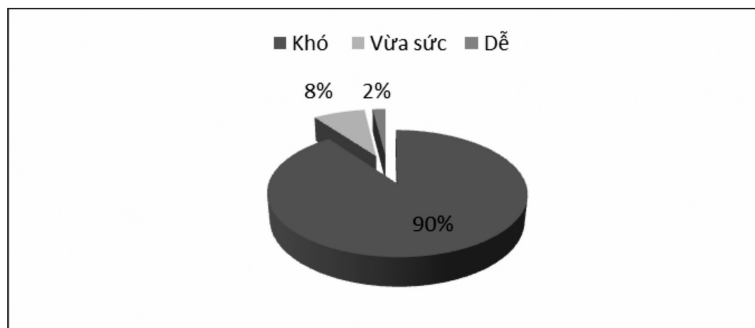
## **3. Kết quả nghiên cứu**

Qua quá trình điều tra và phân tích số liệu, chúng tôi đã tìm ra được một vài khó khăn mà sinh viên không chuyên thường gặp phải trong quá trình đọc hiểu tài liệu TACN. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng thu thập được những nguyên nhân dẫn đến tình trạng trên.

### **3.1. Những khó khăn**

#### **3.1.1. Khó khăn về từ vựng**

Trong câu hỏi những khó khăn về từ vựng, chúng tôi thu được 90% câu trả lời cho rằng họ đều gặp phải không ít khó khăn về từ vựng thuộc lĩnh vực chuyên ngành khi đọc tài liệu cũng như khả năng hiểu và nhớ tất cả các từ vựng thuộc lĩnh vực chuyên ngành đó. Ngoài ra, đa số sinh viên đều không biết nghĩa hoặc khó có thể đoán nghĩa của các thành ngữ hay các cụm từ (như cụm động từ, cụm danh từ, cụm tính từ, v.v.) xuất hiện trong bài đọc. 8% sinh viên đánh giá số lượng từ vựng trong một bài đọc như thế là vừa phải, họ hoàn toàn có thể đoán được nghĩa của từ dựa vào ngữ cảnh, hoặc dựa vào những kiến thức chuyên ngành họ đã được học và chỉ có 2% cho rằng là dễ.

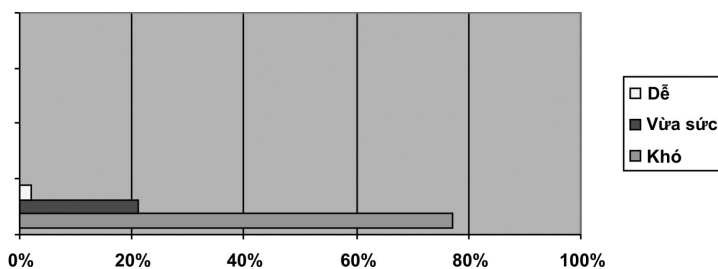


Hình 1. Khó khăn về từ vựng

### 3.1.2. Khó khăn về ngữ pháp

Bên cạnh từ vựng, ngữ pháp cũng gây ra những khó khăn không nhỏ cho sinh viên không chuyên khi đọc tài liệu TACN.

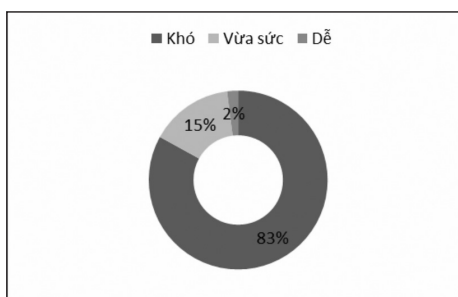
Về ngữ pháp, có 77% sinh viên thừa nhận rằng họ đã gặp không ít trở ngại trong việc hiểu và sử dụng đúng các thì của động từ, hay việc xác định dạng thức của từ cũng như việc xác định dạng câu; 21% nhận xét là vừa sức và 2% còn lại cho rằng họ không gặp bất cứ trở ngại nào đối với vấn đề ngữ pháp xuất hiện trong quá trình đọc.



Hình 2. Khó khăn về ngữ pháp

### 3.1.3. Khó khăn về mặt diễn ngôn

Đa số sinh viên (83%) cho rằng họ gặp không ít những khó khăn để hiểu rõ các mối quan hệ giữa các câu trong bài đọc, mối quan hệ giữa các đoạn, các phép thay thế được sử dụng (one/ones, this/that/these/those, the same, above, v.v.) cũng như việc xác định và nhận biết các từ nối (and, but, then, first, last, moreover, besides, v.v.) được sử dụng trong bài đọc. Chỉ có khoảng 15% câu trả lời cho là vừa sức, và còn lại 2% sinh viên cho rằng họ không gặp những khó khăn này khi đọc tài liệu.

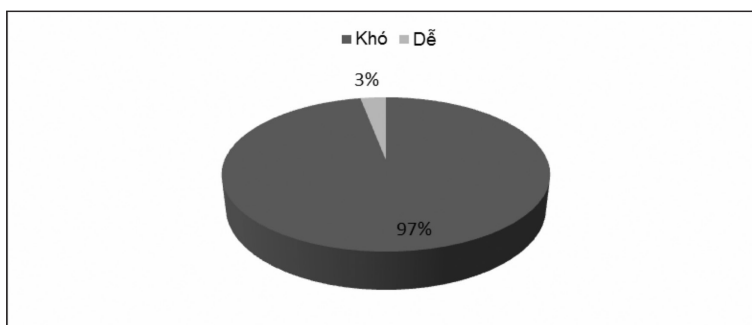


Hình 3. Khó khăn về mặt diễn ngôn



### 3.1.4. Khó khăn về kỹ năng đọc hiểu

Có thể nhận thấy rằng có đến 97% sinh viên không nắm rõ các kỹ năng đọc hiểu và cũng không biết sử dụng kỹ năng đọc hiểu nào cho phù hợp với từng bài tập của bài đọc. Điều này dẫn đến thực trạng là các em khó có thể hiểu được nội dung của bài đọc cũng như xử lý các thông tin liên quan để làm bài tập. Còn lại 3% cho rằng họ biết cách sử dụng các kỹ năng đọc hiểu phù hợp như kỹ năng đọc lướt để lấy ý chính, đọc nhanh để tìm thông tin chi tiết, v.v.



Hình 4. Khó khăn về kỹ năng đọc hiểu

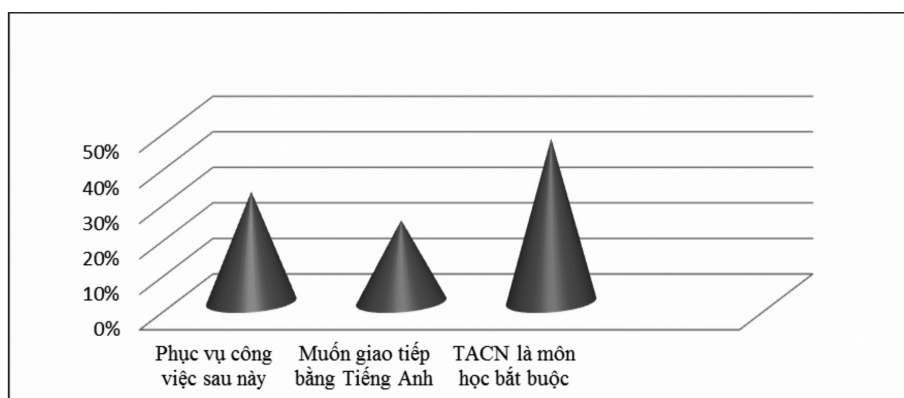
## 3.2. Nguyên nhân

Bên cạnh một số khó khăn trên, chúng tôi cũng đã tìm ra được một số nguyên nhân khiến cho việc đọc hiểu tài liệu TACN của sinh viên chưa thật hiệu quả như sau:

### 3.2.1. Ý thức và thái độ học tiếng Anh của sinh viên

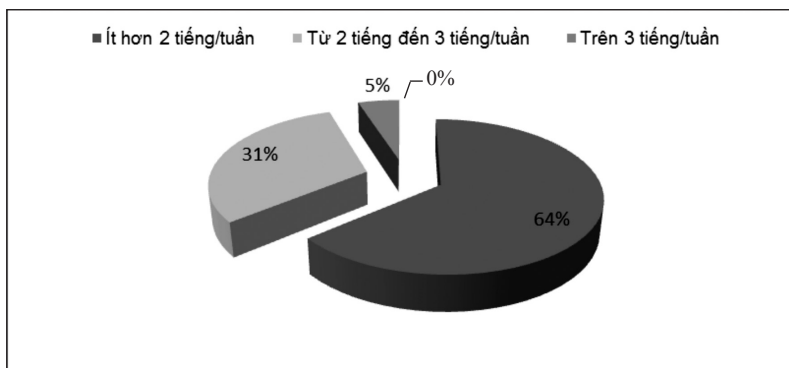
Khi được hỏi “*Theo bạn, tiếng Anh có thật sự cần thiết cho công việc sau này của bạn không?*” thì khoảng 96% sinh viên đều trả lời là **có** và chỉ có 4% trả lời là **chưa biết**. Như vậy, hầu hết sinh viên đều ý thức được tầm quan trọng của tiếng Anh, một ngôn ngữ Quốc tế, đối với nghề nghiệp tương lai của họ.

Nhưng khi khảo sát về mục đích học tiếng Anh nói chung cũng như học tiếng Anh chuyên ngành nói riêng thì chỉ có 31% sinh viên cho rằng để phục vụ cho công việc sau này và 23% trả lời là muốn giao tiếp bằng tiếng Anh. Còn lại 46% trả lời là chỉ để đối phó vì tiếng Anh là môn học bắt buộc và vì không muốn phải thi lại.



Hình 5. Mục đích học tiếng Anh của sinh viên

Khi khảo sát về thời gian sinh viên dành cho môn tiếng Anh, chúng tôi nhận thấy có sự chênh lệch giữa số sinh viên chăm chỉ và số sinh viên học qua loa. Khoảng 64% sinh viên chỉ dành vồn vẹn 2 tiết học (1 giờ 40 phút) tiếng Anh trên lớp, ngoài ra ở nhà họ không hề dành chút thời gian nào khác cho môn học này. Có 31% trả lời có xem lại bài khi về nhà và dành khoảng một tiếng đồng hồ để làm bài tập và học từ mới; 5% sinh viên có dành ít nhất hai giờ đồng hồ mỗi ngày để học tiếng Anh.



Hình 6. Thời gian sinh viên dành cho môn TACN

### 3.2.2. Giáo trình

Cấu trúc của các giáo trình TACN hầu như giống nhau với đa phần tập trung vào bài khóa, từ vựng chuyên ngành, đọc hiểu và dịch thuật, hệ thống bài tập chưa đa dạng nên không gây được sự chú ý quan tâm của sinh viên.

Nội dung của giáo trình cũng là một yếu tố gây hứng thú cho sinh viên. Có 75% cho rằng bài đọc có nhiều thông tin bổ ích, phù hợp với chuyên ngành của họ, 19% khác thì có ý kiến rằng thông tin trong bài đọc mới nhưng xa lạ đối với sinh viên và còn lại 6% thì cảm thấy lượng thông tin trong bài đọc còn quá ít.



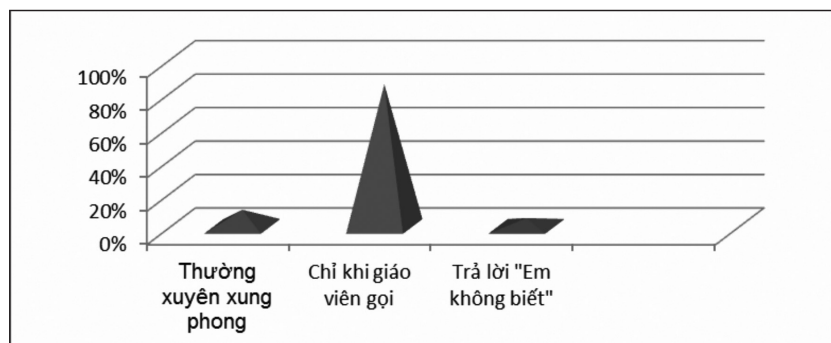
Hình 7. Khảo sát về nội dung của giáo trình

Bên cạnh đó, đa số sinh viên (87%) cho rằng các bài đọc chuyên ngành trong giáo trình đôi khi quá dài, nhiều từ mới và thuật ngữ, và xuất hiện quá nhiều cấu trúc ngữ pháp phức tạp làm cho các em không thể nắm bắt được hết nội dung của bài đọc.

### 3.2.3. Phương pháp học tập

Thực tế cho thấy, có trên 90% sinh viên không có khả năng sử dụng các kỹ năng đọc (đọc quét, đọc lướt, suy luận, phỏng đoán v.v.) cần thiết khi tiến hành đọc một bài đọc.

Hơn nữa, sinh viên chưa có một phương pháp học tập tích cực, chủ động. 85% sinh viên được hỏi chỉ góp ý xây dựng bài khi giáo viên yêu cầu. 10% sinh viên thường xuyên xung phong phát biểu xây dựng bài và 5% sinh viên trả lời là **không biết** khi được giáo viên yêu cầu phát biểu.



*Hình 8. Khảo sát về thái độ học tập của sinh viên*

#### 3.2.4. Phương pháp giảng dạy

Trong khi trả lời các câu hỏi khảo sát, sinh viên cũng mạnh dạn đưa ra nhiều ý kiến về phương pháp giảng dạy của giáo viên như sau:

Hầu hết sinh viên (86%) đề nghị giáo viên cần áp dụng nhiều phương pháp dạy học tích cực hơn để thu hút, lôi cuốn học sinh vào bài đọc trên lớp. Có lẽ việc một số giáo viên thường xuyên sử dụng một phương pháp quen thuộc trong một khoảng thời gian dài đã gây ra không ít nhàm chán trong giờ học đọc.

Có đến 80% sinh viên yêu cầu giáo viên cần hướng dẫn sinh viên đọc và khai thác bài đọc ở nhà sao cho có hiệu quả.

## 4. Một số giải pháp

Từ việc xác định những khó khăn trong việc đọc hiểu tài liệu TACN của sinh viên không chuyên năm thứ hai tại trường Đại học Quy Nhơn cùng với những nguyên nhân của chúng, nhóm tác giả mạn phép đưa ra một số biện pháp khắc phục như sau:

### 4.1. Đối với người dạy

- Trước hết người giáo viên phải làm sao cho học sinh có nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của việc học ngoại ngữ nói chung và cụ thể là học tiếng Anh chuyên ngành nói riêng, nhất là làm cho học sinh yêu thích, quan tâm đến việc học một bài đọc TACN một cách hiệu quả hơn. Các bài giảng của giáo viên ở trên lớp phải phù hợp với mọi đối tượng học sinh, phải có phương pháp thích hợp, gây hứng thú học tập cho học sinh.

- Tổ chức giờ học đọc TACN theo các hoạt động để luyện tập phát triển kỹ năng đọc hiểu theo 3 bước như sau: Các hoạt động trước khi đọc (Pre - reading activities), các hoạt động trong khi đọc (While - reading activities) và các hoạt động sau khi đọc (Post - reading activities). Trong đó, hoạt động trước khi đọc nắm giữ vai trò quan trọng nhất nhằm cung cấp cho học sinh thông tin về bài đọc. Một lời giới thiệu tốt thường ngắn gọn; gây hứng thú và làm cho học sinh muốn đọc bài đọc hơn; giúp học sinh liên hệ giữa bài đọc với những kiến thức đã học. Hơn nữa, giáo viên

có thể sử dụng các dụng cụ trực quan (tranh ảnh, sách báo, tạp chí, đoạn video ngắn v.v.) để thu hút sự chú ý của học sinh về chủ điểm chính của bài đọc và tạo không khí hào hứng cho lớp học. Đồng thời giáo viên nên tổ chức các hoạt động sôi nổi, bổ ích sau mỗi bài đọc.

- Một trong những nhiệm vụ chính của giáo viên khi hướng dẫn sinh viên đọc đó là: trang bị cho sinh viên kiến thức về một số kỹ năng trong quá trình đọc hiểu, giúp sinh viên hiểu được tầm quan trọng của từng kỹ năng và sử dụng các kỹ năng đọc phù hợp với các mục đích đọc khác nhau để tiết kiệm thời gian và đạt hiệu quả đọc cao.

- Giáo viên cần phải nhận thức rõ được tầm quan trọng của việc tiếp cận người học và áp dụng phương pháp dạy đọc hiểu theo quan điểm lấy người học làm trung tâm, tạo điều kiện phát huy tính tích cực chủ động của sinh viên.

- Ngoài ra, giáo viên cần giúp sinh viên hình thành khả năng tự nghiên cứu, tự tìm tài liệu phát triển nâng cao trình độ tiếng Anh chuyên ngành của mình. Trang bị cho sinh viên một số phương pháp học tập, nghiên cứu giúp các em có thể chọn cho mình những gì phù hợp nhất, hiệu quả nhất.

- Giáo viên cũng cần nắm vững nhu cầu và trình độ của học sinh để trên cơ sở đó biên soạn, lựa chọn tài liệu giảng dạy, tài liệu tham khảo và xây dựng hệ thống bài giảng phù hợp với trình độ của sinh viên.

- Việc đánh giá kết quả đọc hiểu của sinh viên cũng là một yếu tố không kém phần quan trọng trong quá trình dạy đọc của giáo viên. Để đánh giá khả năng tiếp thu, sự tiến bộ cũng như những vấn đề mà sinh viên gặp phải trong quá trình đọc hiểu, giáo viên nên kết hợp kỹ năng đọc cùng với nhiều kỹ năng khác như kỹ năng nói (kỹ năng trình bày, tranh luận, thảo luận, thuyết trình, so sánh, nêu vấn đề, đối chiếu v.v. về một vấn đề đã được đọc), và kỹ năng viết (viết tóm tắt, viết báo cáo v.v.).

- Giáo viên nên khuyến khích sinh viên làm việc theo nhóm, tự tìm đề tài yêu thích thuộc lĩnh vực chuyên ngành của mình, và trình bày nhóm với các công cụ như Powerpoint cho người học (kết hợp kỹ năng viết, soạn thảo phần trình chiếu lẫn kỹ năng nói - trình bày miệng) dưới sự hướng dẫn của giáo viên.

#### 4.2. Đối với người học

- Người học cần phải thay đổi thói quen nhận thức cũng như xác định đúng mục tiêu của việc học TACN là để phục vụ cho công việc, đáp ứng nhu cầu của xã hội v.v. Do vậy, sinh viên cần phải phát huy tính tích cực, chủ động trong quá trình học tập của mình, tự tìm ra những phương pháp học tập riêng phù hợp với hoàn cảnh và trình độ của mỗi người. Với động cơ học tập rõ ràng và kế hoạch học tập chi tiết, phù hợp sẽ giúp cho sinh viên tiết kiệm được khá nhiều thời gian, tăng tính hiệu quả, kích thích niềm đam mê học tập, từ đó sẽ nhận thấy việc học tập có ý nghĩa và luôn đặt mục tiêu phấn đấu.

- Đối với các thuật ngữ chuyên ngành, cấu trúc ngữ pháp phức tạp, sinh viên nên lập một quyển sổ ghi chép theo kiểu bảng thuật ngữ các từ đã học. Cụ thể như sau: một cuốn sổ ghi chép từ vựng gồm 4 cột, cột thứ nhất là **nghĩa Tiếng Việt** của từ, cột thứ 2 là **nghĩa tiếng Anh**, cột thứ 3 là **Phiên âm** để học được từ nào, đọc đúng luôn từ đó và cột thứ tư là **ví dụ** cho từ đó. Tiếp theo, sinh viên cần nghĩ ra tất cả các từ liên quan đến chủ đề mà họ nghĩ ra, đương nhiên phải là

những từ mới, và nên đa dạng từ loại bao gồm cả **danh từ, động từ và tính từ**. Ngoài ra, sinh viên cũng cần phát huy cách học từ mới qua mindmap. Đây là cách học tuyệt vời và sáng tạo kết hợp giữa lý thuyết và hình ảnh nên sẽ tạo ấn tượng và nhớ từ lâu hơn. Nếu như không tự tạo được một mindmap cho mình thì sinh viên có thể download những cái có sẵn trên mạng, kết hợp thêm quyển glossary của riêng mình để phát triển thêm nữa vốn từ vựng của mình.

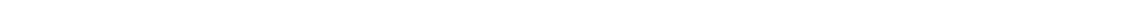
- Sinh viên cần xây dựng cho mình một thói quen đọc sách. Đọc nhiều không những có thể cải thiện kỹ năng đọc mà nó còn giúp cho họ học từ vựng tiếng Anh hiệu quả. Trong bài đọc thường có nhiều từ liên quan đến nhau và sinh viên có thể dùng những từ đã học để đoán nghĩa của những từ mới.

## 5. Kết luận

Vai trò của TACN hiện nay rất quan trọng bởi mọi ngành nghề đều có một phân môn TACN riêng của mình. Tuy nhiên, TACN không như tiếng Anh giao tiếp đơn thuần, vì tính đặc thù của nó, vẫn được xem là một môn học khó cho tất cả sinh viên, đặc biệt là môn đọc hiểu. Vì lẽ đó, việc tìm hiểu những khó khăn trong quá trình đọc hiểu TACN của sinh viên là vô cùng cần thiết. Qua đó, chúng tôi hy vọng sẽ cung cấp cho các giảng viên trong khoa cũng như những người có cùng mối quan tâm có một nhìn cụ thể về đối tượng mà mình trực tiếp giảng dạy. Trên đây chỉ là một số đề xuất mang tính gợi mở góp phần hữu ích vào việc cải thiện kỹ năng đọc hiểu cho sinh viên năm hai thuộc khối không chuyên, giúp cho họ ít nhiều có được sự thành công trong môn học này.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dudley-Evans, T., *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP. (1998)
2. Goodman, K., Psycholinguistic universals in the reading process. In P.Pimsleur and T. Quinn (Ed.). *Psychology of Second Language Learning*. Cambridge: CUP. (1971)
3. Grellet. F., *Developing Reading Skills: A Practical Guide To Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: CUP. (1981)
4. Hutchinson, T and Waters, A., *English for Special Purpose, A Learning centred approach*. Cambridge: CUP. (1987)
5. Strevens, P., *ESP after twenty years: A re-appraisal*. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre. (1988)
6. Swan, M., *Inside Meaning*. Cambridge: CUP. (1975)



## THE INFLUENCE OF VIETNAMESE TRADITIONAL TEACHING AND LEARNING STYLES ON STUDENTS' CREATIVITY AND COMMUNICATION

NGUYEN HOANG TRANG\* - BUI THI HUONG GIANG  
Khoa Ngoại ngữ, Trường Cao đẳng Bình Định

### ABSTRACT

*This article discusses influencing factors in students' communication skills and creative ability. Confucian ideology and culture of respecting teachers in public are considered to be the principal causes of limiting students' creativity and communication. To solve these limitations, it is recommended we reform education system and methods of teaching and studying in order to adopt learner-centered approach.*

**Keywords:** Communication, creative, education system, teaching method

### TÓM TẮT

#### Ảnh hưởng của cách dạy và học truyền thống của người Việt đến khả năng sáng tạo và giao tiếp của sinh viên

*Bài báo này sẽ nghiên cứu các yếu tố tác động đến khả năng sáng tạo và kỹ năng giao tiếp của học sinh. Ảnh hưởng từ văn hóa, tư tưởng Khổng giáo và văn hóa giữ gìn thể diện nơi công cộng được xem là các yếu tố chính góp phần hạn chế khả năng giao tiếp và sáng tạo của người học. Để giải quyết các hạn chế này, kiến nghị cần đổi mới hệ thống giáo dục và phương pháp dạy học, lấy người học làm trung tâm.*

**Từ khóa:** Giao tiếp, hệ thống giáo dục, phương pháp dạy học, sáng tạo

### 1. Context

We are living in a world with numerous rapidly dramatic and ongoing changes and challenges. Beside its advantages we have enjoyed so far in Vietnam context, we have always also dealt with new problems and challenges. In order to solve these unavoidable problems and challenges, it is required that we have to be active, dynamic, and especially creative to go with the times. To obtain these characteristics of adaptation, problem solving and communication skills for the citizens, society needs to prepare well and equip them with necessary skills and abilities. Due to the limitations of this paper, it focuses on studying the current status of Vietnamese students' creativity and communication, its causes, and more importantly recommendations to improve these skills.

### 2. Values of confucian ideology influence vietnamese students' creativity

It is believed that in Vietnamese education, the culture of Confucian ideology has greatly influenced the styles of learning and teaching in all levels of Vietnamese schools. Confucianism emphasizes the important role of the teachers in which students directly receive the knowledge

---

\*Email: [phtrangqn@yahoo.com](mailto:phtrangqn@yahoo.com)

Ngày nhận bài: 25/6/2015; ngày nhận đăng: 22/8/2016

from their teachers. It is stated that students' learning consists of repeated memorization of new knowledge after listening to lectures and reading books, and the result is assessed by their ability to learn by heart what they have heard and read through formal tests and examination [7].

According to Duffy (1998) cited in Tran (2005) [9], our creativity is originated from the educational culture or by educational process. This means that, in terms of educational area, learning and teaching styles affect the development of our creativity and ability. Teaching and learning styles have been an interesting issue which draws many people's attention, especially educators. To enhance the level of student's creativity and communication skills, we first have to consider the teaching and learning styles of Vietnamese students and their teachers.

Ken (2004) [3] states that creativity is the ability to think up and design new inventions, produce works of arts, solve problems in new ways, or develop ideas based on an original, novel, or unconventional approach. Creativity is a term used frequently in most fields, especially in education. It is argued that creativity has a relationship with intelligence. Some researchers believe that creativity is the outcome of the same cognitive process as intelligence, and is only judged as creativity has a relationship with intelligence. In addition, Duffy (1998) and Jones (1972) cited in Tran (2005) [9] add that there is a relationship between creativity and imagination because when people make things new, they often use their skills to imagine.

From the above points of view, it is argued that creativity is a process of discovering or designing new things, ideas or concepts and how to solve problems in a more innovative, effective and efficient manner. Also, environmental forces have a great influence on the development of creativity. In reality, not all children have creative ability since they were born. Children's creativity can be taught and formed from environmental conditions such as from their own family, school and society. As the saying goes "precious stone cannot be bright if it is not polished" or if you sharpen an iron rod, in the end you get a needle. Hence, it seems apparent that teaching and learning styles influence students' creativity as well as abilities.

Like the cultures of many Asian countries, Vietnamese culture in general and Vietnamese education in particular has been deeply affected by Confucian ideology. Waley (1991) cited in Tran (2005) [9] describes the attitude of an Asian students towards learning: "I have listened in silence and noted what was said, I have never grown tired of learning nor wearied of teaching others what I have learned". This shows that students who were born and grew up in the cultures affected by Confucianism have passive attitudes in the development of learning. Moreover, it is widely accepted by Vietnamese students that without the help of a teacher, students cannot access the key to knowledge. There is a Vietnamese famous saying describing exactly this conception. "Without the teacher, you cannot do anything" (Không thầy đố mày làm nên). As a result, students are considered to depend on almost everything that their teachers have taught. In the teaching and learning process, the role of teachers is always in the center (teacher-centered). Teachers use the power to control the process of teaching and learning. That kind of teacher-centered way of teaching has lasted for centuries because of many reasons and one of the reasons is that teachers and textbooks are the only source of knowledge, and teachers are the ones explaining knowledge in the textbooks. Thus, students have no chance to broaden knowledge but try to finish all the tasks given.



In traditional classrooms, teachers seem to have complete authority [7]. Vu (1995) cited in Thu (2005) [8] reports that in Vietnam, the teacher gives lectures in the forms of reading, speaking about the content of the lesson and writing on the board what is required to be remembered. The students listen to the teacher's talk and take notes in silence. As a result of one-way transmission of knowledge and evaluation of memorizing knowledge, the reproductive rote learning style is dominant in Vietnam. The students are supposed to take notes of the lectures or copy the teacher's steps of solving problems then memorize them to reproduce their own work or just copy the same thing given by the teacher. Nguyen (1998) [5:20] concluded that "Vietnamese students find it easy to imitate, but difficult to do creative works". Phuoc (1975:18) cited in Tran (2005) [9] also notes, "Many foreign observers point out that in Vietnam there is a lack of imagination and inventiveness and a tendency for imitation and indiscriminate borrowing rather than for creativeness". Furthermore, "parrot learning" was used by the majority of examinations in most Asian cultures affected by Confucianism which emphasized the importance of memorizing and rote learning [9]. Memorizing must go with understanding since memorizing without understanding will result in an increase in passive attitudes of students. Also in Wong (2002, cited in Tran, 2005) [9], the most important thing in Vietnam is that you have to learn by heart all what your teachers say. If you try to learn by heart you can get the best marks. In class, the teacher will give you some hints with which you can prepare for your examination. It seems that students in Confucian cultures taught in such conditions become more passive in the learning process.

The teacher is the ruler of the class; therefore, students can do nothing without the teacher's permission. For example, if a student wants to contribute his ideas to the lesson, he must raise his hand and wait for the teacher's permission. Consequently, this can lead to limiting students' creative thinking in learning as students have no opportunities to speak out their own ideas. Also, students are quiet in class and do not dare to discuss or argue with teachers because, traditionally, the teacher is always right and considered as a "higher person". For these reasons, the imagination and curiosity of the students are likely to be limited.

From the considerations of the values of Confucianism analyzed above, it is difficult for students to develop their creativity and for teachers to enhance students' critical thinking when students are studying in the teacher-centered model. As a result, traditional learning and teaching styles have a deeply negative influence on learners' creativity and academic achievement.

### **3. Vietnamese teaching and learning styles influence students' communication skills**

Culture has a deeply influential factor on students' communication skills since culture is a powerful force to help people communicate with each other. Students' communication skills are expressed through teaching and learning styles. As analyzed above, Vietnamese teaching and learning styles for a long time have been deeply affected by traditional perception about the teaching profession and the role of teachers in classroom. The teacher in Vietnam is regarded as the fountain of knowledge or the transmitter of knowledge and is dominant in all classroom activities. Teachers are supposed to know everything. In the class, they act as the "masters" who deliver the knowledge to the "followers". This is supported by Nguyen (2002) [6] that "the major methods used by the majority of the teachers are not learning and one-way transmission of

knowledge”. Moreover, due to the hierarchical society and the traditional culture in teaching and learning style in which there is a long distance between the teacher and the students, the students need to respect teachers. The learners feel that their teachers are so superior, which leads to the situation in which they fear interacting or working with the teachers. Moreover, the teachers are not able to have a close and friendly relationship with their students because of the tradition that they would lose their power over and great respect from their students. Hence, there is a great gap between the teachers and the students.

In the Vietnamese’s perception, teachers are in high rank and they are always automatically respected by students [4]. There are some old sayings regarding the significance of teachers which have been passed from generation to generation and talking about the importance of teachers.

“Muốn sang thì bắc cầu Kiều; Muốn con hay chữ thì yêu lấy thầy” (To get across the river, you have to build a bridge; To have well-educated children, you have to respect the teacher) [2].

These above sayings reflect the belief of Vietnamese students to their teachers. Most Vietnamese students have a strong feeling of confidence that they go to school to learn everything from their teachers [2]. Students have no or little opportunities to express their thinking. Hence, they gradually become timid or shy, which possibly leads to their poor communication development. For some students, when they are invited to stand up in front of the class to make their presentation, they are so afraid and nervous that they can hardly speak out.

Apart from the influence of the traditional Confucian philosophy and the position of education and educators towards the learners, another substantial factor which also affects the teaching and learning styles in Vietnam is the educational system. In Vietnam, the social structure is highly hierarchical and so is the educational system. In all levels from primary schools to secondary schools, to high schools, and even colleges, the curricula, textbooks, teaching and learning materials or subjects are planned and decided by the Ministry of Education and Training. Teachers have few rights to change or give supplements although there are existing issues which are considered as inappropriate for the curricula. Thus, the above characteristics of Vietnamese culture have a great impact on the way of delivering knowledge of teachers and educators as well as the ways of learning and communicating styles.

Another feature that makes Vietnamese teachers and learners’ communication more difficult is the notion of “saving face”. Wei (1977) cited in Thu (2005) [8] says that “the Vietnamese traditionally do not expose any of their problems to outsiders because such of the exposure is viewed as the sign of the weakness”. From my real-life experiences of learning cultural behaviors, it is supposed that “face” is a huge and complicated perception to explain clearly. Not only is it important to save one’s own face, but it is also significant to save another’s face, especially the face of superiors. Generally speaking, this notion can be understood as a person’s prestige, esteem, self-respect, honor and reputation. Therefore, face saving is of remarkably importance to Vietnamese people. Sullivan (1994) cited in Thu (2005) [8] notices that “Asian cultures like to pay more attention to “face” in the form of saving face or losing face”. In Vietnamese classes, both teachers and students should not be made to lose face. On the one hand, students have to keep quiet by not discussing or giving feedback on the teacher’s lecture in order to express the respect towards the teacher and avoid making mistakes and losing face in public. Influenced by

Confucianism, students feel rude if they interrupt, question, or argue with their teachers. When they do not understand anything, they are not brave enough to ask for explanation in public for the fear of losing face. On the other hand, teachers rarely give students opportunities to make questions and avoid answering the learners' questions by saying "I do not know" because traditionally, teachers are always the ones who know everything. As a result, communication between teachers and learners is limited.

The last factor of the traditional teaching and learning styles influencing students' communication is the traditional classroom. In Vietnamese traditional classroom, everything is set by the teacher. The structure in classroom looks formal and intense. The teacher's desk and chair are set in front which is next to the backboard, in a higher position and with a short distance from the students. This makes the classroom atmosphere strict and somehow nervy. This structure reflects the role of teachers and students in the learning process. During the lesson, teachers use the traditional method called monologue method (the teacher talks while the students listen and write down). Language activities like role plays, problem-solving tasks, group work or information gap activities are strange to their culture of learning. In the classroom, students are expected to sit in silence unless the teacher calls them individually to speak. This not only makes students passive in their thinking and creativity but also limits and reduces their communication abilities. As usual, in a class there are about forty to fifty students, which is hard for students and the teacher to exchange ideas and communicate with each other effectively. With such a great number of students in a class, it is obviously difficult for the teacher to manage the class and students' activities, especially if he or she wishes to implement communicative language teaching approach in his or he teaching or take students as the center of the learning process.

#### **4. Recommendations for teaching and learning to improve student's communication and creativity**

It is necessary to form a friendly and close relationship between teachers and students in classroom. A supportive and comfortable atmosphere will minimize fears, timidity and shyness and at the same time increase confidence and self-belief in students. The teachers should create more opportunities for students to speak out their own ideas and ask questions in order to find out various approaches and solutions in solving problems. It is strongly recommended that the number of students in a class should be reduced to a minimum of twenty students. This makes learning and teaching activities become more effective. Also, the teachers should respect and highly appreciate students' ideas, avoid commenting on or finding out their mistakes. Encouragement and mobilization are seen as great motivation for students in the decision-making process.

There should be a replacement from the traditional teaching approach of teacher-centered to the new approach of learner-centered. Students should play the active role whereas teachers should only be the guides or supervisors who give advice and instructions and no longer are the most powerful ones. To be more active, teachers should actively create learning and teaching activities such as group discussion, seminars, and role play. When working in a group, students feel easier to talk together and they have more opportunities to communicate and share their learning. When having such activities, students will make productive contribution to the lessons

and the outcome of learning and teaching will become more effective. In short, the main emphasis of the communicative approach is to develop the learner's communicative ability through the "negotiation of meaning". The communicative classroom seeks to encourage and promote learners to start and join actively in meaningful communication (Le, 2003).

Furthermore, in order to improve students' communication, it is essential that Vietnamese government make greater effort in reforming the educational system. So far, the government has mainly focused on changing the curriculum, textbooks and learning and teaching methodology as well as the role of teachers and students in classroom. Teachers should be encouraged to use a variety of suitable teaching approaches simultaneously and smoothly so as to be flexible with different topics or lessons. Also, the Ministry of Education and Training should have many policies in sending teachers and students for overseas studies, receiving volunteers and short-term consultants, sending experts and consultants abroad for teaching and researching, organizing international conferences or seminars, and mobilizing the support for the overseas Vietnamese for education and training. It is necessary to have cooperation between Vietnamese government and educators to train and retrain teachers and equip them with modern teaching methods and techniques in teaching such as how to use overhead, internet and multimedia in teaching and learning.

### **Reflection**

The authors have been teaching English for students of English major in Binh Dinh College for many years, employing innovative teaching methods to motivate students' communication and creativity. We also organize and take part in national and international workshops and conferences, and training programs, which enables us to gain new experiences and knowledge in teaching English.

It can be seen that the quality of English language teaching and learning at Binh Dinh College has improved and recognized in recent years through the annual positive feedback from our students and the employers. Therefore, the graduates could satisfy the demands of different working environments.

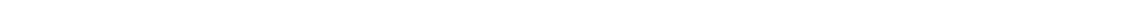
### **5. Conclusion**

The authors have analyzed the factors influencing students' communication and creativity in language learning due to the impact of Confucian ideology and Vietnamese culture. In addition, the authors suggest recommendations to reform education system and methods of teaching and studying in order to limit the constraints of such factors.

### **REFERENCES**

1. Ellis, G., *Teaching and learning style in Vietnam: Lessons for Australian educators*, Journal of Vietnamese Studies, 8(2), 9 - 16, (1995).
2. Hoang, Tran.(1998). *Reform and modernize education*, Website: <http://perso.wanadoo.fr/diendan>
3. Ken, R.W., *American Creativity Association*. Ohio University Extension, (2004).

4. Le, V. C., *Language and Vietnamese pedagogical contexts*, The Fourth International Conference on Language and Development, (2003).
5. Nguyen, X. T., *Understanding Vietnamese Students: A focus on their passive attitude*, Journal of Vietnamese studies,(1), 19-25, (1998).
6. Nguyen, T. H., *Vietnam culture background for ESL/EFL teachers*, The review of Vietnamese studies, (2002).
7. Thanh, Do., *Vietnamese traditional teaching and learning styles influence students' communication*, (2006).
8. Thu, *Cultural influences on teaching, learning and communicating style in Vietnamese schools*, Unpublished Master of education essay, Institution for Education, La Trobe University, (2005).
9. Tran, V. D., *Effect of Confucian Ideology on the creativity of students and how teacher and parents stimulate creative ability of their students and children*, Master of Education Essay, Institution for Education, La Trobe University, (2005).



## THE PRIME IMPORTANCE OF PUNCTUATION AND ERRORS IN USING PUNCTUATION MARKS IN WRITING PIECES BY NURSING STUDENTS AT BINH DINH MEDICAL COLLEGE

LÊ NGUYỄN HƯƠNG GIANG

Bộ môn Khoa học Cơ bản, Trường Cao đẳng Y tế Bình Định

### ABSTRACT

*This article refers to the important role that punctuation plays in pieces of writing, and more specifically reveals the fact that little attention is paid to the uses of it in writing by the students at Binh Dinh Medical College through a small survey. In reality, it is clear that the misuse of punctuation can change the whole sense of the original sentence thus resulting in serious problems, inconveniences, and make the sentence's essence become humorous or even nonsensical for an attentive reader. Correct and suitable usage of punctuation marks will make us free from hesitating if we are rightly understood by the readers. Hence, a thorough understanding of punctuation marks is necessary.*

**Keywords:** Punctuation marks, errors, writing pieces.

### TÓM TẮT

#### **Tầm quan trọng thiết yếu của dấu câu và các lỗi về sử dụng dấu câu trong bài viết của sinh viên ngành Y trường Cao đẳng y tế Bình Định**

*Bài báo này đề cập đến vai trò quan trọng của các dấu chấm câu trong các văn bản viết và đặc biệt hơn là đề cập đến những lỗi sai khi sử dụng dấu câu trong văn viết của các sinh viên ngành Y tại trường Cao đẳng Y tế Bình Định, thông qua một cuộc khảo sát quy mô nhỏ. Trên thực tế, việc sử dụng sai các dấu chấm câu có thể dẫn đến việc thay đổi nghĩa của cả câu gốc và do đó gây ra những rắc rối nghiêm trọng, bất tiện và làm cho bản chất cốt lõi của câu gốc có khi trở nên hài hước, thậm chí vô nghĩa. Việc sử dụng chính xác và phù hợp các dấu chấm câu sẽ giúp chúng ta tránh khỏi trường hợp băn khoăn liệu rằng bản chất câu chữ của chúng ta được người đọc hiểu đúng hay chưa. Do vậy, thiết nghĩ việc chúng ta nên có sự hiểu biết thấu đáo về các cách sử dụng các dấu chấm câu là điều hết sức cần thiết.*

**Từ khóa:** Dấu chấm câu, lỗi, các bài viết.

### 1. Introduction

Sentences are complete statements. They are the building blocks used to construct any written accounts. Punctuation marks, derived from the Latin “punctus” which means “point”, are tools that show how sentences should be read and make the meanings clear.

According to Oxford English Dictionary [8, p. 618], punctuation is “the practice, action, or system of inserting points or other small marks into texts, in order to aid interpretation, division of text into sentences, clauses, etc., by means of such marks”. Brown [3, p. 132] states that

---

\*Email: [perfume\\_river1982@yahoo.com](mailto:perfume_river1982@yahoo.com)

Ngày nhận bài: 1/8/2016; ngày nhận đăng: 16/12/2016

punctuation is “the use of spacing, conventional signs, and certain typographical devices as aids to the understanding and the correct reading, both silently and aloud, of handwritten and printed text”. Brown [3, p. 139] also emphasizes that the system of punctuation now used by writers of English has been complete since the 17<sup>th</sup> century.

A lot of people may think that punctuation is there to complicate, and that its functions are fading and unimportant. Such marks as commas, colons, periods, and similar squiggles are just pesky reminders of a bygone time. Then they should change their mind. Punctuation marks can make really big changes.

To clarify the viewpoint above, this article is thus aimed to firstly provide a brief review of some basic punctuation marks. Then the marvelous capacities of punctuation towards sentences’ meanings are manifested. On this base, the errors in using punctuation marks by Nursing students at Binh Dinh Medical College are revealed. As a result, much more attention should be paid to in using punctuation in writing.

## **2. A brief review of the basic punctuation marks**

Punctuation, as stated in the introduction, is very powerful only when it is used in the right way. Hence, a quick glance at the functions of some basic punctuation marks is thought to be necessary.

As referred to in *The Penguin Guide to Punctuation*, “Written English has developed a conventional system of punctuation which is consistent and sensible: every punctuation mark has one or more particular jobs to do, and every one should be used always and only to do those jobs” [7, p. 3]. Below is the brief glance at some basic punctuation marks in the light of what are covered in *The Penguin Guide to Punctuation*, according to which “the punctuation described is the style which is currently the norm in Britain and the Commonwealth” [7, p. 5].

### **2.1. The Full Stop**

The full stop (.), also called the period, is chiefly used to mark the end of a sentence expressing a statement, as in the following example:

(1) Chinese, uniquely among the world’s languages, is written in a logographic script. [7, p. 5]

Full stops are sometimes used in punctuating abbreviations, as in Mr., Dr., St., or John D. Rockefeller, O. J. Simpson, etc.

### **2.2. The Question Mark**

A question mark (?) is placed at the end of a sentence which is a direct question. For instance:

(2) What is the capital of Wales?

(3) Does anyone have a pen I can borrow? [7, p. 7]

The question mark also has one minor use: it may be inserted into the middle of something, inside parentheses, to show that something is uncertain. Here is the example:

(4) The Lerga inscription fascinatingly contains the personal name Vmme Sahar (?), which looks like perfect Basque. [7, p. 9]

The question mark in (4) shows that the reading of the name is possibly doubtful.



### 2.3. The Exclamation Mark

The exclamation mark (!), known informally as a *bang* or a *shriek*, is used at the end of a sentence or a short phrase which expresses very strong feeling. For example:

(5) Help!

(6) That's fantastic!

(7) Aaarrrgh! [7, p. 10]

An exclamation mark is also used after an exclamation beginning with *what* or *how*, as in:

(8) What fools people can be!

(9) How well Marshall bowled yesterday! [7, p. 10]

We can also use an exclamation mark to show that a statement is very surprising as in (10), or an exclamation mark is permissibly used to draw attention to an interruption as in (11):

(10) After months of careful work, the scientists finally opened the tomb. It was empty!

(11) On the (rare!) occasion when you use a Latin abbreviation, be sure to punctuate it properly [7, p. 11].

### 2.4. The Comma

The comma (,) is very frequently used and very frequently used wrongly. In fact, "the comma has four distinct uses called: the listing comma, the joining comma, the gapping comma and bracketing commas" [7, p. 13].

#### 2.4.1. The Listing Comma

The listing comma is used as a kind of substitute for the word *and*, or sometimes for *or*. It occurs in two slightly different circumstances. First, it is used in a list when three or more words, phrases or even complete sentences are joined by the word *and* or *or*; we might call this construction an *X, Y and Z list*:

(12) The three Musketeers were Athos, Porthos and Aramis.

(13) We spent our evenings chatting in the cafes, watching the sun set over the harbor, stuffing ourselves with the local crabs and getting pleasantly sloshed on retsina [7, p. 14].

A listing comma is also used in a list of modifiers which all modify the same thing. For example:

(14) This is a provocative, disturbing book.

(15) Her long, dark, glossy hair fascinated me.

#### 2.4.2. The Joining Comma

The joining comma is only slightly different from the listing comma. It is used to join two complete sentences into a single sentence, and it must be followed by a suitable connecting word. The connecting words which can be used in this way are *and*, *or*, *but*, *while* and *yet*. Here are some examples:

(16) You must hand in your essay by Friday, or you will receive a mark of zero.

(17) A dropped goal counts three points in rugby union, while in rugby league it only counts one point [7, p. 18].

### 2.4.3. *The Gapping Comma*

We use a gapping comma to show that one or more words have been left out when the missing words would simply repeat the words already used earlier in the same sentence. Here is an example:

(18) Some Norwegians wanted to base their national language on the speech of the capital city; others, on the speech of the rural countryside.

The gapping comma here shows that the words *wanted to base their national language*, which might have been repeated, have instead been omitted.

### 2.4.4. *Bracketing Commas*

Bracketing commas (also called isolating commas) do a very different job from the other three types. These are the most frequently used type of comma. The rule is this: a pair of bracketing commas is used to mark off a weak interruption of the sentence - that is, an interruption which does not disturb the smooth flow of the sentence. For instance:

(19) Darwin's *Origin of Species*, published in 1859, revolutionized biological thinking.

(20) Schliemann, of course, did his digging before modern archaeology was invented [7, p. 21].

Bracketing commas are also used before a relative clause that does not limit or define its antecedent. In this case, the non-defining clause bracketed by commas could be removed without destroying the sense, as in:

(21) Margaret Thatcher, *who hated trains*, refused to consider privatizing the railways [7, p. 26].

## 2.5. **The Colon**

The colon (:) is used to indicate that what follows it is an explanation or elaboration of what precedes it. That is, having introduced some topic in more general terms, you can use a colon and go on to explain that same topic in more specific terms. It should be taken into consideration that the colon is never preceded by a white space; it is always followed by a single white space in normal use. A colon is preceded by a complete sentence; what follows it may or may not be a complete sentence but a mere list or even a single word. For instance:

(22) Africa is facing a terrifying problem: perpetual drought [7, p. 39].

(explaining what the problem is.)

Besides, the colon has a few minor uses. First, when we cite the name of a book which has both a title and a subtitle, we should separate the two with a colon:

(23) I recommend Chinnery's book *Oak Furniture: The British Tradition*.

Second, the colon is used in citing passages from a source:

(24) The story of Menahem is found in II Kings 15:14-22.

Third, the colon may be used in writing ratios:

(25) Among students of French, women outnumber men by more than 4:1. [7, p. 41]

## 2.6. **The Semicolon**

The semicolon (;) has only one major use. It is used to join two complete sentences into a single written sentence when all of the following conditions are met:

1. The two sentences are felt to be too closely related to be separated by a full stop;

2. There is no connecting word which would require a comma, such as *and* or *but*;
3. The special conditions requiring a colon are absent.

Here is an example:

(26) It was the best of times; it was the worst of times [7, p. 42].

Some certain connecting words **do** require a preceding semicolon, chiefly among them are *however, therefore, hence, thus, consequently, nevertheless* and *meanwhile*:

(27) Saturn was long thought to be the only ringed planet; however, this is now known not to be the case [7, p. 43].

## 2.7. The Apostrophe

The apostrophe (‘) is used in writing *contractions* - that is, shortened forms of words from which one or more letters have been omitted as in it’s (means it is or it has), we’ll (means we will or we shall). It is also used in a possessive form, like Esther’s family, the bus’s arrival, or the girls’ excitement.

## 2.8. The Hyphen

The hyphen (-) is the small bar which has several related uses. It is used to show that what it is attached to does not make up a complete word by itself. The hyphen must never be used with white space at both ends. Most obviously, a hyphen is used to indicate that a long word has been broken off at the end of a line:

(28) Although Australian wines are a fairly new phenomenon, they have already es-tablished a formidable reputation [7, p. 30].

The hyphen is also used in writing compound words which, without the hyphen, would be ambiguous, hard to read or overly long. For example:

(29) She has a ten-year-old son.

(30) She always turned up for the end-of-term parties [7, p. 62].

## 2.9. The Dash

The dash (—) is the long horizontal bar, noticeable longer than a hyphen. The dash has only one major use: a pair of dashes separates a strong interruption from the rest of the sentence. For example:

(31) An honest politician — if such creature exists — would never agree to such a plan. [7, p. 69]

If the strong interruption comes at the end of the sentence, then of course only one dash is used:

(32) The Serbs want peace — or so they say [7, p. 69].

## 2.10. Quotation Marks

There are two types of quotation marks (also called inverted commas): single quotes (‘’) which are preferred in British usage and double quotes (“”) which are common in American usage. The chief use of quotation marks is quite easy to understand: a pair of quotation marks encloses a direct quotation-that is, a repetition of someone’s exact words. For instance:

(33) Madonna is fond of declaring, ‘I’m not ashamed of anything.’ [7, p. 95]

Moreover, quotation marks can be used to indicate that a word is being used in a special way; perhaps if we are being ironic, or making a simile, or simple naming something:

(34) The Prime Minister condemned what he called ‘simple-minded solutions’. [7, p. 104]

### **3. The prime importance of punctuation and the errors in punctuation marks in writing pieces by Nursing students at Binh Dinh Medical College**

#### **3.1. The prime importance of punctuation**

Everyday we write and read a lot of notes, signs, letters, emails, periodicals, contracts, etc. Yet, we may not realize the whole point concerning the significance of punctuation. It is possible that we do things that are a bit strange and bewildering when we punctuate our writing. Perhaps we use commas where we should not, merely because we think we might pause there. Perhaps we use a semi-colon where we should place a colon mark because we have never understood the difference between them. Or perhaps if we have really committed to punctuation as self-expression, we even stick to them wherever and whatever punctuation marks take our fancy just because this is our piece of work, and it ought to have *our* punctuation.

In fact, punctuation plays a great role in any written accounts in which good and correct use of it is very important because “The problem with poor punctuation is that it makes life difficult for the reader who needs to read what you’ve written” as mentioned in *The Penguin Guide to Punctuation* [7, p. 2]. When we speak English, also according to this reference, we have all sorts of things we can use to make our meaning clear: stress, intonation, rhythm, pauses-even, if all else fails, repeating what we have said. When we write, however, we can not use any of these devices, and the work that they do in speech must be almost entirely handled by punctuation. If our reader has to wade through our strange punctuation, he will have trouble following our meaning; at worst, he may be genuinely unable to understand what we have written. Let’s have a look at the following figure (Figure 1) as a worthy illustration:



*Figure 1 (Source: <http://www.kappit.com/img/105992/cows-please-close-gate/>)*

A comma should have been used right after the word “Cows” in this sign. If not, it will make people understand that cows are the subjects in this statement and they themselves are asked to close the gate. How could the cows? Apparently, punctuation allows us to avoid

misunderstanding, renders this or that meaning and perceptibly expresses our attitude to the facts, opinions mentioned.

It could, in some cases, be asserted that correct use of punctuation is even more important than correct grammar in making a writing piece favorable to read and understand. The misuses of punctuation or deliberate changes in putting marks easily lead to much ambiguity because the sentences' meanings can be changed completely as in the pair of classic illustrations hereafter:

(1a) A woman, without her, man is nothing.

(1b) A woman, without her man, is nothing.

According to Singh [5, pp. 1-4], marks of punctuation play a very important role in conveying intended meaning and use of wrong marks of punctuation or wrong placement of them even "convert the sentence to complete nonsense". Let's take his tales and sentences right below to clarify his viewpoint.

Sultan Czar Alexander the third had once sentenced a man to certain death by writing on the warrant-"Pardon impossible, to be sent to Siberia". His wife Czarina Maria, however, cleverly saved life of this man by deliberately changing the position of comma as "Pardon, impossible to be sent to Siberia". As such, the authorities set her husband free.

Likewise, if we shift the comma by just one place on purpose in these sentences:

(2a) The criminal, says the judge, should be hanged.

as in (2b) The criminal says, the judge should be hanged.

and (3a) The inspector said, "The teacher is a fool."

as in (3b) "The inspector," said the teacher, "is a fool."

then we change the whole meanings of them. Specifically, in 2b it is not the criminal but the judge who should be hanged, and in turn the inspector in 3b is called a fool!

The appearance of commas sometimes changes the part of speech of words and thus the meanings of sentences. For example, the part of speech of "merchandise" in (4a) below is a noun which means goods, especially manufactured goods or commodities:

(4a) We order merchandise and sell the products.

Yet, in (4b), the word "merchandise" is turned out a verb which indicates an action of trading:

(4b) We order, merchandise and sell the products.

Meanwhile, the comma in the following situation is considered a real villain among punctuation marks. Wrong placement of it leads to a totally different sentence's meaning depending upon where it is put:

(5a) Let us eat daddy.

And (5b) Let us eat, daddy.

In (5a) daddy himself has become an item to be eaten. The omission of comma has converted the sentence to complete nonsense. Luckily, it is compensated in (5b). With the comma put after "eat", daddy is being called for dinner. Correct punctuation can save a person's life!

In 1872, wrong placement of commas cost millions of dollars in import duties to US government. In a tariff act passed in this year, a list of duty-free items included: "Fruit plants, tropical and semi-tropical", but a government clerk put the mark of comma at the wrong place, which made the sentence read: "Fruit, plants tropical and semi-tropical". Importers successfully

contested in the courts that the passage as written meant that all tropical and semi-tropical plants were exempted from payment of duty.

Also regarding to this matter, if we have a warning like “Stop clubbing baby seals” then with a comma added, we get this (Figure 2):

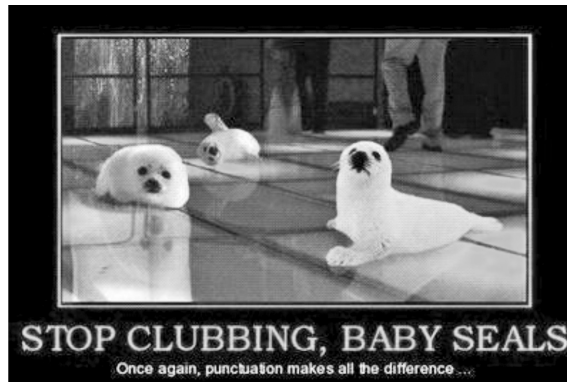


Figure 2 (Source: <http://weknowmemes.com/2012/02/stop-clubbing-baby-seals/>)

The baby seals now become the subjects who are made recommendations not to tease others! Similarly, here is how the magazine printed the headlines (Figure 3):



Figure 3

(Source: <https://www.google.com.vn/search?q=funny+pictures+with+ punctuation&hl=vi&gbv=2 &prmd=ivns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjSjoWw7ZDOAhUHnZQKHwIwADoQsAQIEg>)

In my opinion, the editors mean Rachael Ray finds inspiration in cooking, her family and her dog, yet the lack of a comma makes the sentence mean that she is keen on cooking her family and her dog!

It is clear that unless punctuation is applied appropriately, ridiculous problems can occur. Once again, punctuation makes all the difference as in Figure 4:

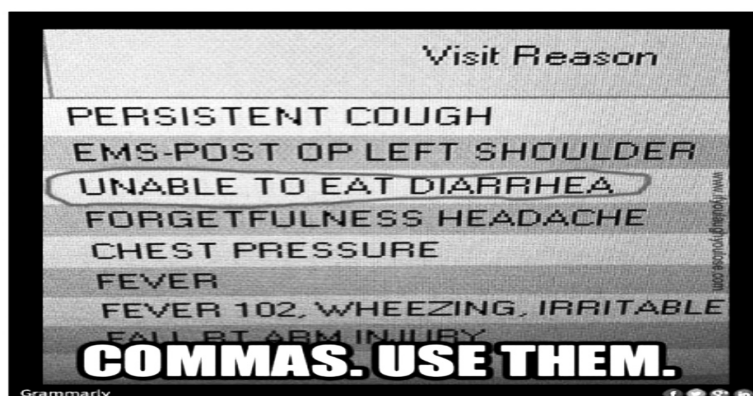


Figure 4

(Source: [https://www.google.com.vn/search?q=funny+ pictures+with+punctuation&hl=vi&gbv=2 &prmd=ivns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjSjoWw7ZDOAhUHnZQK HWIwADoQsAQIEg](https://www.google.com.vn/search?q=funny+pictures+with+punctuation&hl=vi&gbv=2&prmd=ivns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjSjoWw7ZDOAhUHnZQKHWIwADoQsAQIEg))

Not only with commas, but also other punctuation marks can bring back the changing in sentences' meanings if being altered. Let's prove it via the examples by Snooks and Co. [6, p. 12] below. By shifting the position of hyphen, we have three different meanings:

(6a) You will be required to work *twenty four-hour shifts*. (there are 20 shifts; each shift lasts 4 hours)

(6b) You will be required to work *twenty-four hour shifts*. (there are 24 shifts; each shift lasts one hour)

(6c) You will be required to work *twenty-four-hour shifts*. (here we do not know about the number of shifts; yet each shift, surely, lasts twenty-four hours)

Likewise, the addition of a question and a full stop can magically convert a private property as in (7a) to a public property as in (7b):

(7a) Private – No swimming allowed!

(7b) Private? No. Swimming allowed!

What is more, the wrong awareness of where to put punctuation marks has the potential to make matters worse. Let's have a look at Figure 5:

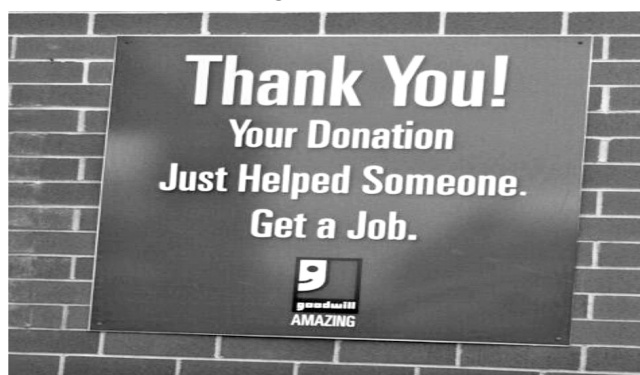


Figure 5

(Source: [https://www.google.com.vn/search?q=funny+pictures+with+punctuation&hl=vi&gbv=2 &prmd=ivns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjSjoWw7ZDOAhUHnZQK HWIwADoQsAQIEg](https://www.google.com.vn/search?q=funny+pictures+with+punctuation&hl=vi&gbv=2&prmd=ivns&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjSjoWw7ZDOAhUHnZQKHWIwADoQsAQIEg))

What he likely meant to communicate was that he would like to express his deep appreciation to the donators whose support really assisted people in finding jobs. In contrast, the meaning of the writer was entirely altered with the insertion of the first period. It led to the misunderstanding that the donation was used to help a somewhat certain kind of people. Others themselves had better apply for a job to make their own living.

In writing letters, what to say is a bit easy, yet how to say requires more thoughts especially with the usage of punctuation conformable to the author's wishes.

In 2006, BBC News Magazine [1], in association with the Society for Editors and Proofreaders of Britain challenged its readers to write a letter with two meanings. Readers had to use the same words-or words that sound the same - but change the punctuation. This event made a big hit among the contestants, and hereafter are some best light-hearted and interesting pieces of work.

(8a)

Letter 1

Dear Mother,  
In law, there is nothing to make me say thank you, but the quality of your gifts compels me at least to write to tell you how I feel. Thank you so much for the presents! I was expecting nothing more than a token yet, again, you have exceeded even your own incredible standards.  
It was a shame you had to stay here for such a short time. I thought I might have coped, but it was unbearable seeing you leave. The relief was immense when I heard we might see you again soon. I wanted to end it all by saying goodbye now. I hope I will not have to say it to you again for a long time. If you have the opportunity to spend Christmas elsewhere next year, please do not.  
Much love,  
Matthew

(8b)

Letter 2

Dear Mother-in-law,  
There is nothing to make me say thank you, but the quality of your gifts compels me at least to write to tell you how I feel. Thank you? So much for the presents I was expecting. Nothing more than a token, yet again! You have exceeded even your own incredible standards.  
It was a shame you had to stay here. For such a short time, I thought I might have coped, but it was unbearable. Seeing you leave, the relief was immense. When I heard we might see you again soon, I wanted to end it all. By saying goodbye now, I hope I will not have to say it to you again for a long time. If you have the opportunity to spend Christmas elsewhere next year, please do.  
Not much love,  
Matthew

The purpose of Matthew when writing Letter 1 is mainly to express his profound gratefulness to his Mother, whose present was his expectation long time ago. Thus it made him moving. Then he felt terribly sorry for his mother's too short stay at his house and looked forward to seeing her again the next Christmas season, sooner and longer. The first letter manifests a deeply-felt love of a son for his mother.

However, big changes in meaning occur resulted from the alterations of punctuation in Letter 2. First, he seemed to reluctantly write it to his mother. The way he ironically expressed the lines made me feel that, to his mind, the gift was cheap, worthless and deadly boring, and that she was rather mean. As a result, her stay at his house was dreadful and unbearable. Certainly, he had no eagerness at all to welcome her again for the next Christmas. Mostly awful, the expression



“Not much love” at the end of the letter could make his mother never see his face again. The reason why Matthew could write the letter so bluntly and coldly, might it be because she was just his Mother-in-law?

(9a)

Letter 1

Dear Santa,  
 You really made my year! When I heard you had fallen from your sleigh, I was sad. Too see such wonderful gifts lined up under my Christmas tree, my eyes lit up. When I unwrapped your gifts I knew that the spirit of Christmas was still alive. It was terrible hearing about your accident. The best piece of news all year is your safe return. Things yet to come, you say! Christmas is a time to love and share, I disagree with Scrooges. Everywhere Christmas is slowly fading. Thanks for making it so fantastic.  
 Matt

(9b)

Letter 2

Dear Santa,  
 You really made my year when I heard you had fallen from your sleigh! I was sad too see such wonderful gifts lined up under my Christmas tree. My eyes lit up when I unwrapped your gifts. I knew that the spirit of Christmas was still alive - it was terrible. Hearing about your accident? The best piece of news all year. Is your safe return. Things yet to come? You say Christmas is a time to love and share, I disagree. With Scrooges everywhere, Christmas is slowly fading. Thanks for making it so. Fantastic.  
 Matt

Similarly, shifting punctuation in the two letters makes little Matt seem to be a kid with personality disorders. In the first letter, from a simple-hearted boy who was delightedly eager for the spirit of Christmas (as those kids at his age) and very thoughtfully worried about the Santa’s falling from his sleigh, yet no one could recognize him in the second one. Christmas was so tedious and dragging to Matt, and the little kid was surprisingly indifferent even to the pile of wonderful gifts. The only thing made him more excited and joyful of all, so badly, was hearing about the Santa’s accident!

Last but not least, for people who are often convinced that punctuation is not really important and that commas, colons and such things like those are just tepid reminders, then they may change their mind with the two letters below.

(10a)

Letter 1

Dear John,  
 I want a man who knows what love is all about. You are generous, kind, thoughtful. People who are not like you admit to being useless and inferior. You have ruined me for other men. I yearn for you. I have no feelings whatsoever when we’re apart. I can be forever happy. Will you let me be yours?  
 Gloria

(10b)

Letter 2

Dear John,  
 I want a man who knows what love is. All about you are generous, kind, thoughtful people, who are not like you. Admit to being useless and inferior. You have ruined me. For other men, I yearn. For you, I have no feelings whatsoever. When we’re apart, I can be forever happy. Will you let me be?  
 Yours,  
 Gloria

The first letter is truly a romantic one of an amorous girl - or as it may happen. The story begins with a letter John received one day from Gloria. Consider how pleased and happy he must have felt when reading the lines. Nevertheless, it is true with the saying that good times do not last long. John's heart may have broken if he read such a letter like the second one. What can raise someone up and let him down in a twinkle? Nothing but only punctuation can do this!

### 3.2. The errors in using punctuation marks in writing pieces by Nursing students at Binh Dinh Medical College

In part two and sub-part 3.1., the standard usage of the basic punctuation marks and the powerful importance of punctuation have been taken into consideration. On the base of what has been learnt, this sub-part is aimed at presenting the results of a small survey on the usage of punctuation marks in writing pieces of the Nursing students at Binh Dinh Medical College.

The survey took place in Nursing class 7E with 52 students where the author was in charge of teaching. Each of them was delivered a sheet of paper printed a non-punctuation writing text, and they were asked to put whatever punctuation marks they thought to be appropriate to each place. This text of narrative style of writing was taken from their specializing textbook by Grice [4, p. 7] at school which was entitled "Oxford English for Careers Nursing". Hereafter is the writing text:

#### Profile of a student nurse

*Rossitza Bontcheva is a nineteen year old girl shes studying for a diploma in nursing at Vazov Nursing College she has exams next month so at the moment shes studying hard she wants to be a nurse because she likes working with people and shes interested in science but she really doesn't like doing paperwork.*

*Shed like to be a paediatric nurse because she really enjoys working with children shes worked on a childrens ward for three months as a work placement that's a very important thing one day she hopes to work in a childrens hospital in India which she saw on television.*

*Shes good at talking to people and making them feel comfortable and she's very organized in her free time she plays the guitar and goes out dancing most weekends.*

The 52 papers were collected afterwards. The students were coded according to gender (for example, female 1 (F1) or male 4 (M4)). All we are doing now is to find out the frequency of kinds of punctuation errors and analyze them via specific examples. Thus, listed in Table 1 below are the results of the survey on the students' errors in using punctuation marks.

**Table 1.** Results of Survey on the students' errors in using punctuation marks

The Corpus	Hyphen	Apostrophe	Dash	Comma	Semicolon	Full stop	Total number of errors counted
Total	49	245	40	230	1	112	677
%	7.24	36.19	5.90	33.97	0.15	16.55	100

As clearly displayed by the results, among the kinds of the students' errors in using punctuation marks, the misuse of apostrophe reaches up to the highest percentage of 36.19%, in

comparison with 33.97% of comma - coming in second. In the third and fourth positions are the errors of full stop and hyphen, accounting for 16.55% and 7.24% respectively. The wrongly usage of dash comes in the fifth with 5.90%, and the error of semicolon occupies the least percentage with 0.15%. Let us take a further consideration into each error via the following specific illustrations.

### 3.2.1. Hyphen

One thing emerging from the survey is that forty-nine of fifty-two students did not realize that they should put a hyphen among “nineteen year old”. For instance, as some of these students put it: “*Rossitza Bontcheva is a nineteen year old, girl...*” (F1); “*Rossitza Bontcheva is a nineteen year old, girl...*” (F2, F3, F4, F5, F6, F7, M1, M2). Meanwhile, though some of them had an awareness of putting hyphen among this phrase, they still did not know how to put it appropriately like: “*Rossitza Bontcheva is a nineteen-year old girl...*” (M8, F39).

### 3.2.2. Apostrophe

Within the punctuation errors, the students’ misuse of apostrophe (36.19%) asserts dominance over the other ones. Many of them knew to put apostrophe right after “shes studying for a diploma...”, “... shes studying hard...”, “shes interested in science...”, “... shed like to be a paediatric nurse...”, “... shes worked...”, “... shes good at talking to people...” as in: “*she’s studying for a diploma...*” (F11, F15, M4, F20); “*... she’s studying hard...*” (F1, F2, F5, F23, F27, F28); “*she’s interested in science...*” (M4, M8, M9, F25, F26, F27, F30); “*... she’s worked...*” (F15, M4, F17, F19); “*... she’d like to be a paediatric nurse...*” (F12, F16, M4, F19, F21, F45); “*... she’s good at talking to people...*” (M4, F17, F19, F29, F30, F40). However, they themselves were inconsistent with all the necessary places to put this mark; they just put it in some places that were familiar and ignored the ones somewhat strange to them. Specifically, none of them put apostrophe after the possessive plural nouns in: “... a children’s ward...” and “a children’s hospital...” Mostly worst, several of them did not put this mark in any needed places at all (M2, M3, M5, M6, M12, M13, F8, F9, F10, F13, F18).

### 3.2.3. Dash

With respect to this mark, the data show that few students (F5, F7, F11, F15, F17, M5, M6, F20, F21) were aware of its usage in the sentence as in: “*She’s worked on a children’s ward for three months as a work placement - that’s a very important thing*”. Surprisingly, instead of putting this mark as in the sentence above, a student wrote it like this: “*She’s worked on a childrens ward for three months - as a work placement one day, that’s a very important thing.*” (F13)

### 3.2.4. Comma

Ranking in second of the errors (33.97%) committed, it seems that such a common mark like comma has not been the basic knowledge of many students yet. Firstly, lots of them did not realize that they had to put this mark before coordinating conjunctions (so, and), or after phrases such as “in her free time”, “one day”. Some of them even put a full stop right before these ones. For instance, “*... she has exams next month so at the moment... and shes interested in science. But she really doesn’t like doing paperwork...*” (F15); “*Shes good at talking to people and making them feel comfortable and she’s very organized...*”; ( F24, “*... she has exams next month so at the*

*moment... she wants to be a nurse because she likes working with people. And she's interested in science but she really doesn't like doing paperwork... She's good at talking to people and making them feel comfortable. And she's very organized...*" (M4, M7, F15, F16, F19, F20, F24, F37, F44, F45, F46). What's more, this mark was also put before a subordinate conjunction by a student as in: "... *she wants to be a nurse, because she likes working with people...*". Secondly, the appearance of the non-relative clause did not attract the notice of most of them. Only fourteen out of fifty-two students put comma before "which" as in: "*She hopes to work in a childrens hospital in India, which she saw on television...*" (M3, M9, F5, F18, F24, F30, F32, F35, F36, F37, F41, F42, F43, F44).

### 3.2.5. Semicolon

Another feature is also taken into account here is wrong placement of semicolon of a student before a coordinate conjunction: "... *she has exams next month; so at the moment she's studying hard...*" (M6).

### 3.2.6. Full stop

Turning into the last punctuation mark in this survey, it can be seen from Table 1 that a considerable majority of the students (16.55%) ambiguously used this mark. They did not put full stop where necessary (after "College, hard, paperwork, children, thing, television, organized and weekends") and vice versa. They did not even capitalize the first letter of the word after a full stop either. The following quotations are representative of some of them: "*Rossitza Bontcheva is a nineteen year old. Girl shes studying for a diploma in nursing at Vazov Nursing College... she's very organized. In her free time she plays the guitar and goes out dancing most weekends*" (F6, F31, F33, F35); "*she wants to be a nurse. Because she likes working with people and shes interested in science. But she really doesn't like doing paperwork*" (F15); "*shes worked on a childrens ward for three months as a work placement that's a very important thing one day. She hopes to work in a childrens hospital in India which she saw on television*" (M7, M11, F5, F6, F16, F17, F18, F19, F40). Especially, with the full stop put right after "one day" as in the latter sentence, the meaning of the sentence has been totally changed from that of the original one. It turns out the fact that she's worked on a children's ward for three months as a work placement will be an important thing in the future. Thus, it seems rather illogical because working there is a valuable experience for Rossitza at the moment. Meanwhile, the full stop ought to have been placed as in: "She's worked on a children's ward for three months as a work placement-that's a very important thing. One day, she hopes to work in a children's hospital in India, which she saw on television." The last sentence means that "In the future, she hopes to work in a children's hospital in India". Also, there was a student (M2) who did not put any full stops in the whole text.

To sum up, the results of the survey reveal that the students have rather vague knowledge of using basic punctuation marks though these ones are very important in making sense of sentences' meanings in writing.

## 4. Conclusion

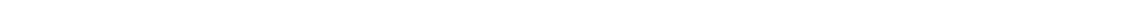
Truly, in modern society people hardly give heed to such minor details as punctuation marks in writing or printing. However, it is common knowledge that language is a system, and as

a system it has to be carefully and thoroughly studied. In other words, as Emerson once asserted, “Language is a city to the building of which every human being brought a stone” [2, p. 177]. It means that everything in a language has to be in harmony, in continuous interaction of all elements, and everyone has responsibilities in using the language. Its grammar, and punctuation in particular, is an essential part of the language, and it can not exist and function to the full without it. This is why one should be careful with utilizing punctuation marks and take precautions in order not to get into any inconvenient situations or even into troubles.

Therefore, it is surely necessary to raise the awareness of correctly using punctuation among people, especially among pupils and students. They must get fully comprehension about the importance of punctuation and have ability to promote its uses. The magic power of punctuation is hard to be exaggerated and worth particular attention, and the marks should be studied as thoroughly as any other grammar aspects. If we can follow the rules of punctuation in our daily corresponding writing and documents, we will, no doubt, gain success.

#### REFERENCES

1. BBC News Magazine (2006). *Saying thank you in style*, Website: [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/magazine/4583594.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/4583594.stm)
2. Bosco, A. R., *Collected Works of Ralph Waldo Emerson, Volume VIII: Letters and Social Aims*, Harvard University Press, p. 177, (2010).
3. Brown, T. J., Insular Membrane, In Bately, J., Brown, M. P., and Roberts, J., (Eds.), *A Paleographer's View: The Selected Writings of Julian Brown*, London: H. Miller Publishers, pp. 132 - 139, (1993).
4. Grice, T., *Oxford English for Careers Nursing*, Oxford University Press, p. 7, (2007).
5. Singh, S. (2016). *Importance of Punctuation marks*, Website: <https://www.linkedin.com/pulse/importance-punctuation-marks-sarwan-singh>
6. Snooks & Co., *Style Manual: for authors, editors and printers*, 6<sup>th</sup> eds., John Wiley & Sons Australia Ltd, Milton, (2002).
7. Trask, R. L., *Penguin Guide to Punctuation*, Penguin Group, England, (1997).
8. William, C., Murray, J., Weiner, E. & Simpson, J., *Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, (1999).



## ĐẶC TÍNH DỤNG HỌC CỦA TÌNH THÁI NHẬN THỨC TRONG TRUYỆN TRÌNH THÁM CỦA CONAN DOYLE ĐỐI CHIẾU VỚI BẢN DỊCH TIẾNG VIỆT

NGUYỄN THỊ THU HẠNH

Khoa Ngoại Ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Bài báo này khảo sát các đặc tính dụng học của dấu hiệu tình thái nhận thức được sử dụng trong truyện trình thám của Conan Doyle và bản dịch tiếng Việt tương ứng. Bài báo sử dụng phương pháp phân tích định tính, định lượng và phương pháp so sánh đối chiếu để khảo sát các phương tiện ngữ nghĩa thể hiện các đặc tính dụng học của tình thái nhận thức. Kết quả khảo sát chỉ ra những nét tương đồng và dị biệt giữa cách thể hiện các dấu hiệu che chắn trong hai ngôn ngữ Anh và Việt. Chúng tôi hi vọng rằng bài báo sẽ phần nào giúp người Việt Nam học tiếng Anh có khả năng sử dụng tốt hơn những dấu hiệu che chắn của tình thái nhận thức trong giao tiếp và trong dịch thuật.*

**Từ khóa:** Đặc tính dụng học, tình thái nhận thức, truyện trình thám, Conan Doyle, bản dịch, tương đồng và dị biệt.

### ABSTRACT

#### **Pragmatic Features of Epistemic Modality in Conan Doyle's Detective Stories versus their Vietnamese Translational Equivalents**

*This paper examined the pragmatic features of epistemic modality used in Conan Doyle's detective stories vs. their Vietnamese translational equivalents. The study was conducted with qualitative, quantitative and contrastive approaches to examine the semantic features in signaling the pragmatic features of epistemic modality. The most significant findings of the study are the similarities and differences between English and Vietnamese ways of expressing hedges. The study hopefully helps Vietnamese learners of English have better use of hedges of epistemic modality in communication and in translation.*

**Key words:** Pragmatic features, epistemic modality, detective stories, Conan Doyle, translational equivalents, similarities and differences.

### 1. Đặt vấn đề

Khi chúng ta đề cập đến những nguyên lý hội thoại chính là ta đang nói đến nguyên lý cộng tác và nguyên lý lịch sự trong giao tiếp. Bàn về nguyên lý lịch sự, ta không thể nào không nói đến “thể diện” và “giữ thể diện” trong hội thoại.

Người Việt Nam ta có những châm ngôn như: “Lời nói là gói vàng” hay “Lời nói không mất tiền mua, *lựa lời* mà nói cho vừa lòng nhau”...; điều đó chứng tỏ rằng người Việt Nam ta rất coi trọng sự tinh tế và khéo léo trong nói năng, trong ứng xử; vì vậy tần số xuất hiện của việc *lựa lời* như thể này là khá cao trong giao tiếp tiếng Việt. Sự linh hoạt và uyển chuyển trong giao tiếp rất

cần thiết vì nhờ đó mà thông báo của chúng ta sẽ được người nghe chấp nhận hay bị họ bác bỏ; vì trong quá trình giao tiếp, người nghe không phải lúc nào cũng đóng vai trò thụ động. Thế nên, chúng ta cần phải linh hoạt, uyển chuyển trong giao tiếp để khỏi làm phương hại đến người nghe và thể hiện chứng cứ của những điều ta thông báo.

Việc *lựa lời* hay nói khác là *rào đón/ che chắn* (hedges) được sử dụng khi các hành vi trong hội thoại có nguy cơ bị đe dọa. Rào đón được xem như là hiện tượng ngôn ngữ mang đậm đặc tính tâm lý, tinh thần và bản sắc văn hóa của dân tộc, làm cho phát ngôn trở nên uyển chuyển hơn và hiệu quả hơn. Dựa vào tính chất thông tin, nhu cầu tạo lập và duy trì quan hệ giao tiếp mà người nói có sự linh hoạt trong cách thức và nội dung phát ngôn của mình. Theo Từ điển Tiếng Việt (1994), Hoàng Phê định nghĩa: “Rào đón là nói có tính chất ngăn ngừa trước sự hiểu lầm hay phản ứng về điều mình sắp nói” (tr. 792).

Như vậy, rõ ràng là sử dụng ngôn ngữ không chỉ để giao tiếp hay để nói về các sự tình mà còn để diễn đạt ý tưởng hay ý kiến của ta về sự việc nào đó. Mọi ngành nghề trong cuộc sống, chúng tôi thiết nghĩ, bất cứ ai khi đã dùng ngôn ngữ để giao tiếp thì rất cần đến khả năng sử dụng các đặc tính dụng học của tình thái nhận thức, đặc biệt các nhà trình thám càn cần đến khả năng này để nêu ý tưởng, thảo luận hay tranh luận...

Trong bài viết này, chúng tôi mô tả và phân tích các đặc tính dụng học của tình thái nhận thức trong tiểu thuyết “A Study in Scarlet” (gồm 2 phần với 14 chương, 100 trang) và hai truyện ngắn “Scandal ở Bohemia” (25 trang) và “The Blue Carbuncle” (17 trang) của nhà văn Conan Doyle và bản dịch tiếng Việt tương ứng của nhóm dịch giả: Lê Khánh, Đỗ Tư Nghĩa, Vương Thảo et al. Dữ liệu sử dụng để phân tích trong bài báo này được chúng tôi chọn lựa một cách ngẫu nhiên từ trọn bộ The Complete Sherlock Holmes - All 4 novels and 56 short stories.

## 2. Cơ sở lí luận

Theo Nguyễn Thiện Giáp (2000: 11), ngữ dụng học (linguistic pragmatics) là bộ môn ngôn ngữ học nghiên cứu cách sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp, tức là cách sử dụng ngôn ngữ trong những ngữ cảnh cụ thể để đạt được những mục đích cụ thể.

Cũng theo Nguyễn Thiện Giáp (2000: 15-6), ngữ dụng học nghiên cứu nghĩa với tư cách là cái được thông báo bởi người nói (người viết) và là cái được giải thích bởi người nghe (người đọc). Do đó, nó phải chú ý phân tích cái mà người ta muốn nói qua phát ngôn của họ hơn là cái mà tự thân ý nghĩa các từ và các cú đoạn trong phát ngôn đó có thể có. Ngữ dụng học phải nghiên cứu những ý nghĩa trong dự định của con người, những điều mà họ cho là đúng, mục đích hoặc ý định của họ và các kiểu hành động của họ khi nói. Như thế có nghĩa là, *ngữ dụng học nghiên cứu ý nghĩa của người nói*.

Ngữ dụng học đòi hỏi phải thăm dò người nghe xem họ suy luận như thế nào về cái được nói để có thể giải thích được ý định của người nói. Kiểu nghiên cứu này khảo sát rất nhiều cái không được nói, nhưng lại thừa nhận là một phần của những điều được thông báo. Có thể nói đó là sự nghiên cứu cái nghĩa vô hình. Ngữ dụng học nghiên cứu hiện tượng cái *được thông báo lớn hơn là cái được nói như thế nào*.

Theo Holmes (1995: 73-7), *dấu hiệu che chắn* trong giao tiếp có thể được hiện thực hóa bằng nhiều phương tiện khác nhau như ngôn điệu (prosody), lỗi nói cường điệu, uyển ngữ, từ chỉ



mức độ (ví dụ: *khí, rất, quá, lắm, cực kì...*), câu hỏi đuôi (ví dụ: *Anh không thích kiểu tóc này phải không?*), nói vòng hay sử dụng những từ thể hiện sự dè dặt (*hình như, có lẽ, có thể...*), các tiểu từ tình thái (*à, ư, nhỉ, nhé...*) và nhiều phương tiện ngôn ngữ khác.

Cung cấp thông tin cho người khác là một trong những mục đích quan trọng nhất của hội thoại. Khi ta biết điều gì đó mới mẻ, ta sẽ rất sẵn lòng cung cấp nó cho người khác. Theo tôi, dù ta rất mong muốn được chia sẻ thông tin đó, ta cũng cần phải chắc chắn về những gì ta sẽ thông báo, đó chính là đặc tính về chất của thông báo. Thêm vào đó, khi ta thật sự chắc chắn hay nghi ngờ về những điều ta muốn cung cấp cho người khác, ta cũng cần có chiến lược giao tiếp. Chẳng hạn khi ta muốn tranh luận điều gì đó, ta cần phải có cách để bày tỏ quan điểm của mình, để thuyết phục người nghe, khéo léo cho họ thấy cái sai và nhẹ nhàng hướng họ về điều chúng ta mong muốn. Thái độ và lời lẽ của ta đối với họ rất là quan trọng, họ cảm thấy được tôn trọng, thể diện không bị đe dọa, không bị xúc phạm... chính vì thế khả năng thành công của cuộc tranh luận đó là rất cao.

### 3. Các đặc tính dụng học của tình thái nhận thức trong truyện trinh thám của Conan Doyle và bản dịch tiếng Việt tương ứng

#### 3.1. Tình thái nhận thức được sử dụng như những dấu hiệu che chắn trong tăng cường lực ngôn trung (booster the illocutionary force)

Trong việc cung cấp thông tin, tùy theo mức độ chứng cứ có được mà người nói có thể lựa chọn cách anh/ cô ấy thích để thông báo điều gì đó cho người khác, để thể hiện mức độ cam kết của mình với nội dung thông tin và tự tin vào kiến thức mình có. Điều đó phụ thuộc vào sự chắc chắn của chứng cứ hoặc nội dung của điều khẳng định của người nói.

Theo Lakoff (1975: 76), động cơ của việc sử dụng dấu hiệu che chắn trong giao tiếp là phép lịch sự. Để có một giao tiếp thành công và hiệu quả, thay vì thể hiện yêu cầu và chỉ thị mạnh, người nói có thể thể hiện ý định của mình một cách khéo léo, nhẹ nhàng hoặc người nói cũng có thể gián tiếp thể hiện ý định của mình. Hành vi lời nói gián tiếp như vậy, được coi là những dấu hiệu che chắn trong tăng cường lực ngôn trung, góp phần *khẳng định giá trị của các thông tin, tăng cường cam kết với sự thật của phát ngôn, nhấn mạnh sự phán đoán của người nói, hay để tìm kiếm sự thỏa hiệp, ...*

##### 3.1.1. Khẳng định giá trị của các thông tin (To confirm the validity of information)

Chúng ta cùng quan sát những ví dụ sau đây:

(1) That, however, is *surely* impossible. His high character, his profession, his antecedents would all forbid it. [5; 51]

Dù sao, *chắc chắn* là không thể nào có chuyện đó. Tính tình nó, nghề nghiệp nó, những hành vi đã qua của nó sẽ chứng minh cho nó. [2; 57]

(2) "You are *sure* that she has not sent it yet?"

"I am *sure*."

[6; 229]

Ngài có *chắc* là cô ta chưa gửi nó đi.

*Chắc chắn*.

[3; 566]

(3) - If this man *could* afford to buy so expensive a hat three years ago, and has had no hat since, then he has *assuredly* gone down in the world.

- Well, that is clear enough, *certainly*. [7; 354]

- Nếu người đàn ông này đã mua được cái mũ đắt giá như thế hồi ba năm về trước, và từ đó đến nay không sắm nổi một cái mũ mới, thì *chắc chắn* ông ta đã sa sút rồi.

- Vâng, điều đó đã rõ.

[4; 644]

Trong các phương châm hội thoại của Grice (1975), phương châm về lượng liên quan đến sự thật và niềm tin là chúng ta nên nói những gì ta tin là đúng và dựa vào bằng chứng; chúng ta không nên nói những gì ta không tin vào sự chính xác của nó hoặc không có bằng chứng. Theo phương châm này, khi phát ngôn, người nói cho rằng mỗi lời nói ra đều dựa vào niềm tin và chứng cứ sẵn có của mình. Vì vậy, bất cứ khi nào người nói cảm thấy hoặc nhận thức rằng anh/ cô ấy không có đủ bằng chứng và quá ít tự tin về sự thật của nội dung mệnh đề, anh/ cô ấy thể hiện kiến thức của mình bằng cách làm cho sự thật của phát ngôn ít biểu lộ hơn. Trên thực tế, trong truyện trinh thám của Conan Doyle, chúng tôi tìm ra nhiều ví dụ có sử dụng các dấu hiệu tình thái nhận thức như: *surely, sure, could, assuredly, certainly...* và trong bản dịch tiếng Việt tương ứng như *chắc, chắc chắn...* như trong những ví dụ (1) - (3) mà chúng tôi vừa nêu trên nhằm khẳng định giá trị chắc chắn của thông tin và giá trị này là rất quan trọng trong việc suy luận và suy đoán của thám tử...

### 3.1.2. Tăng cường cam kết với sự thật của phát ngôn (*To boost the commitment to the truth of the utterance*)

Những dấu hiệu giao tiếp *evidently, obvious(ly), indeed, no doubt, proof...* trong truyện trinh thám của Conan Doyle và *bằng chứng, rõ ràng, chắc chắn, thật chẳng sai...* trong bản dịch tiếng Việt tương ứng không đơn giản thể hiện rằng người nói có chứng cứ về những gì họ muốn thông báo, mà những dấu hiệu này còn được xem là những dấu hiệu tình thái mạnh, được sử dụng để thể hiện sự chắc chắn cao của người nói về một sự tình nào đó; hay nói cách khác, người nói muốn tăng cường cam kết với sự thật của phát ngôn.

Quan sát những ví dụ sau:

(4) It is *obvious* that he has less foresight now than formerly, which is a distinct *proof* of a weakening nature. [7; 355]

Rõ ràng bây giờ ông ta ít phòng xa hơn, đây là *bằng chứng* về sự sa sút.

[4; 644]

(5) The name is *no doubt* familiar to you.

[6; 227]

Cái tên *chắc chắn* là quen thuộc với ông.

[3; 564]

(6) *Indeed!* My mistress told me that you were *likely* to call.

[6; 242]

*Thật chẳng sai!* Bà chủ tôi bảo rằng thế nào ông cũng ghé đến.

[3; 579]

Trong ví dụ (4), Conan Doyle sử dụng tính từ tình thái “*obvious*” để chắc chắn rằng tính phòng xa của người đàn ông hiện tại không bằng trước kia, và để chắc chắn hơn nữa những gì mình vừa thông báo, ông dùng thêm danh từ tình thái “*proof*” như là một minh chứng rõ ràng, là bằng chứng không thể chối cãi được về sự sa sút kinh tế của người đàn ông ấy, điều này làm cho ông ta không còn cẩn thận đề phòng như trước đây khi ông còn khá giả. Hay như “*no doubt*” trong (5) và “*Indeed!*” trong (6) cũng khẳng định chắc chắn điều người nói đang đề cập. Trong (5), người nói muốn người nghe dừng quanh co, trốn tránh nữa vì chắc chắn cái tên đó hết sức quen thuộc với ông. Khi nghe đến cái tên ấy, ông ta không thể nào chối rằng mình không quen biết người đó được. Còn trong (6), người giúp việc muốn khẳng định với Sherlock Holmes về tài tiên đoán của bà chủ mình. Rõ ràng, bà chủ đoán chắc rằng Holmes sẽ ghé thăm nhà bà một lần nữa vì muốn tìm cho ra tấm hình mà lần ghé thăm trước ông đã bỏ qua một vị trí rất khả nghi. Bà đã nói về việc đó với người giúp việc trước khi bà rời nhà đi xa cùng với vị hôn phu của mình và tấm hình, hòng thoát khỏi sự truy tìm của Holmes. Trong cả ba ví dụ trên, các dịch giả đều thể hiện đúng tinh thần của bản gốc trong truyện dịch của mình nhờ vào các dấu hiệu tình thái trong tiếng Việt: *rõ ràng, bằng chứng, chắc chắn* và *thật chẳng sai!*

### 3.1.3. Nhấn mạnh sự phán đoán của người nói (*To stress the speaker's judgment*)

Để nhấn mạnh sự phán đoán của mình, người nói cũng có thể sử dụng một vài dấu hiệu tình thái như những động từ tri nhận tình thái (modal cognitive verbs), chúng ta hãy quan sát các ví dụ sau:

(7) *Nothing could be more successful. I know that her word is inviolate. The photograph is now as safe as if it were in the fire.* [6; 243]

*Không có gì thành công hơn. Tôi biết rằng lời nói của cô ta chắc như đinh đóng cột. Tấm ảnh đó, bây giờ an toàn như thể nó nằm trong lửa vậy.*

[3; 581]

(8) *I knew that he would be true to me, for I knew one or two things about him.*

[7; 367]

(Không được dịch sang tiếng Việt)

(9) - “*Wedlock suits you,*” he remarked. “*I think, Watson, that you have put on seven and a half pounds since I saw you.*”

- “Seven!” I answered.

[6; 221]

- Hôn nhân hợp với anh, Watson ạ, anh đã lên bảy cân rưỡi, kể từ lần sau cùng chúng ta gặp nhau.

- Bảy thôi.

[3; 559]

Rõ ràng, trong những ví dụ trên những động từ tri nhận tình thái như *I knew, I think...* cũng được Conan Doyle dùng để nhấn mạnh sự phán đoán của người nói trong truyện trinh thám của mình, mà chính xác đó là những suy luận, đánh giá của nhà thám tử đại tài Sherlock Holmes, nhưng hầu hết những đánh giá này không được nhóm dịch giả của Lê Khánh chuyển dịch sang tiếng Việt, vì vậy chúng ta có thể kết luận rằng người nói tiếng Anh trong truyện trinh thám của

Conan Doyle sử dụng các loại động từ tình thái để nhấn mạnh sự suy luận, suy đoán và đánh giá thường xuyên hơn so với người nói tiếng Việt trong bản dịch của nhóm dịch giả Lê Khánh.

#### 3.1.4. *Tim kiếm sự thỏa hiệp (To seek agreement)*

Trong truyện trinh thám của Conan Doyle và bản dịch tiếng Việt tương ứng, chúng tôi cũng tìm thấy ở những ví dụ khác, người nói sử dụng các dấu hiệu tình thái nhận thức như những dấu hiệu che chắn để tìm kiếm sự thỏa hiệp, ví dụ:

(10) You don't mind the smell of strong tobacco, *I hope?*

[5; 15]

*Tôi mong rằng* ông không sợ mùi thuốc lá nặng.

[2; 15]

Ở ví dụ trên, ta dễ dàng thấy người nói tiếng Anh trong truyện trinh thám của Conan Doyle và bản dịch tiếng Việt của nhóm dịch giả Lê Khánh đã thể hiện đúng tinh thần của bản gốc: sử dụng dấu hiệu tình thái nhận thức để tìm kiếm sự thỏa hiệp. Holmes vốn dĩ là một người hút thuốc rất nhiều mỗi khi anh có việc cần suy nghĩ, thế nên anh rất ngại làm phiền bạn cùng trọ vì mùi khói thuốc. Anh đã hỏi anh bạn mới vừa được giới thiệu cùng trọ (Bác sĩ Watson, sau này là bạn thân của anh) câu hỏi ấy để thống nhất xem họ có thể cùng trọ chung phòng với nhau được hay không sau khi thông báo: “Tôi tìm được mấy căn phòng ở phố Baker, rất thích hợp cho chúng ta”.

Tóm lại, bằng cách sử dụng các dấu hiệu tình thái nhận thức như những dấu hiệu che chắn trong tăng cường lực ngôn ngữ (*illocutionary force*) trong truyện trinh thám của Conan Doyle và bản dịch tiếng Việt tương ứng, có lẽ người nói nhận thấy trách nhiệm của chính mình về những gì anh ta phát ngôn. Việc người nói nhận trách nhiệm về phát ngôn của mình thể hiện tính chắc chắn hoặc phép lịch sự trong giao tiếp. Cụ thể là, người nói tiếng Anh trong truyện trinh thám của Conan Doyle thường sử dụng các dấu hiệu che chắn để *khẳng định giá trị của các thông tin, tăng cường cam kết với sự thật của phát ngôn, nhấn mạnh sự phán đoán của người nói, hoặc để tìm kiếm sự thỏa hiệp,...* trong giao tiếp; Tuy nhiên, trong những ví dụ chúng tôi trình bày trên đây, không phải tất cả những phát ngôn có dấu hiệu tình thái nhận thức với những ý nghĩa dụng học này đều được chuyển dịch sang tiếng Việt bằng các dấu hiệu tình thái tiếng Việt tương ứng. Phần lớn các phát ngôn tiếng Anh mang ý nghĩa dụng học đó đều được chuyển dịch sang tiếng Việt bằng việc sử dụng các dấu hiệu tình thái và thể hiện đúng hàm ý dụng học của bản gốc, nhưng có một vài phát ngôn hoàn toàn không được nhóm dịch giả dịch chuyển sang tiếng Việt, có nghĩa là họ đã bỏ hẳn những câu này trong bản dịch của họ, như trong ví dụ (8); và có một số phát ngôn khác được dịch sang tiếng Việt nhưng không hề tìm thấy chút bóng dáng của các dấu hiệu tình thái tiếng Việt tương ứng nào trong đó cả, như trong ví dụ (9). Vì vậy, chúng ta có thể kết luận rằng người nói tiếng Anh trong truyện trinh thám của Conan Doyle thường sử dụng những dấu hiệu tình thái nhận thức để thể hiện những giá trị dụng học này nhiều hơn so với người nói tiếng Việt trong bản dịch tiếng Việt của nhóm dịch giả Lê Khánh.

Từ những minh họa trên đây về những đặc tính dụng học của những dấu hiệu che chắn trong truyện trinh thám của Conan Doyle và bản dịch tiếng Việt tương ứng, chúng tôi xin tóm tắt trong bảng 1 dưới đây:

Bảng 1. Ý nghĩa dụng học của tình thái nhận thức trong tăng cường lực ngôn trung trong ngữ liệu

Ý nghĩa dụng học của tình thái nhận thức trong tăng cường lực ngôn trung	Trong truyện trinh thám của Conan Doyle	Trong bản dịch tiếng Việt tương ứng
<i>Khẳng định giá trị của các thông tin</i>	+	+
<i>Tăng cường cam kết với sự thật của phát ngôn</i>	+	+
<i>Nhấn mạnh sự phán đoán của người nói</i>	+	+/-
<i>Tìm kiếm sự thỏa hiệp</i>	+	+

Chú thích: Dấu + là có thể hiện ý nghĩa đó

Dấu - là không thể hiện ý nghĩa

### 3.2. Tình thái nhận thức được sử dụng như dấu hiệu che chắn trong giảm nhẹ lực ngôn trung (mitigate the illocutionary force)

Theo Brown và Levinson (1987), thể diện (face) là hình ảnh của bản thân trước công chúng của một cá nhân. Nó liên quan đến ý thức xã hội và tình cảm của mỗi cá nhân và mong muốn được người khác thừa nhận.

Hai tác giả này đã lưu ý những hoạt động ngôn ngữ không được làm tổn thương thông qua sự phân biệt hai phương diện của thể diện, đó là:

- Thể diện dương tính (positive face): là những điều mà mỗi người muốn mình được khẳng định, được những người khác tôn trọng.

- Thể diện âm tính (negative face): là những điều mà mỗi người muốn mình được là “người lớn”, không bị ai cản trở hành động.

Yule (2001: 121) phát biểu: “Khi chúng ta cố gắng giữ thể diện cho người khác, chúng ta có thể chú ý nhu cầu thể diện âm tính hay nhu cầu thể diện dương tính của họ”.

Do đó, người tham gia hội thoại nên lựa chọn chiến lược phù hợp để giảm thiểu nguy cơ mất mặt của chính mình hoặc của người cùng tham gia hội thoại. Bên cạnh đó, người nói còn có thể sử dụng các dấu hiệu chứng cứ thấp để giảm tính hiển nhiên của thông tin và làm nhẹ bớt lực chỉ trích trong lời nói của mình. Người nói đôi khi có thể sử dụng các dấu hiệu che chắn để tránh làm tổn thương người nghe khi đề cập tới những điều không thể chấp nhận hay có thể làm người nghe không hài lòng. Hơn nữa, nhờ những dấu hiệu che chắn, người nói cũng có thể sử dụng dấu hiệu chứng cứ thấp trong phát ngôn của mình để thể hiện thái độ thận trọng trong lập luận, và thể hiện sự miễn cưỡng và do dự trong suy đoán...

#### 3.2.1. Để thể hiện thái độ thận trọng trong lập luận (To show the cautious attitude in reasoning)

Thông tin được chuyển đến cho những người khác có thể có những đặc tính về chất. Thịnh thoảng, người nói chắc chắn về một điều gì đó hơn những người khác; nhưng trái lại, đôi khi, anh ta có lẽ không hoàn toàn chắc chắn về nguồn của thông tin đó. Thế nên kết quả là, người nói hoặc người viết có xu hướng chất hóa thông báo của mình để anh ta không phải chịu trách nhiệm về tính chính xác hoàn toàn của nguồn thông tin mà anh ta cung cấp cho người khác.

Việc sử dụng các dấu hiệu chứng cứ, với mức độ tin cậy dù mạnh/ yếu hoặc cao/ thấp đều có thể được nhìn nhận là cách khắc phục sự vi phạm phương châm về chất của người nói (the speaker's flouting maxim of quality).

Việc vi phạm phương châm về chất của người nói chỉ ra rằng họ có rất ít bằng chứng về những gì họ vừa thông báo và do đó họ không mấy chắc chắn về mức độ tin cậy của những thông tin mà họ cung cấp cho người khác. Có lẽ những gì người nói thông báo rất ít rõ ràng và chủ yếu dựa vào quá trình suy luận của chính mình. Vì vậy, việc sử dụng một chứng cứ mạnh hay yếu được xem như là biểu hiện của sự vi phạm phương châm của người nói nhằm cho người nghe manh mối về hàm ý của mình trong thông báo đó, người nghe được yêu cầu không xử lý các nội dung của thông báo trên như một điều đúng sự thật.

Quan sát những ví dụ sau:

(11) This Godfrey Norton was evidently an important factor in the matter. He was a lawyer. That sounded ominous. What was the relation between them, and what the object of his repeated visits? Was she his client, his friend, or his mistress? If the former, she had *probably* transferred the photograph to his keeping. If the latter, it was less *likely*.

[6; 231]

Anh chàng Norton này đến thăm một ngày hai lần với mục đích gì? Phải chăng Iren là thân chủ của anh ta, là bạn, là người yêu? Nếu là thân chủ, *có lẽ* cô ta đã giao tấm hình cho anh ta giữ. Nếu là bạn thì ít *có khả năng* đó.

[3; 569]

(12) It is most *unlikely* that she carries it about with her. It is cabinet size. Too large for easy concealment about a woman's dress.

[6; 237]

Nó quá lớn, khó giấu vào áo phụ nữ, *chắc* cô ta *không* mang nó bên mình.

[3; 574]

(13) One tallow stain, or even two, might come by chance; but when I see no less than five, I think that there can be little doubt that the individual must be brought into frequent contact with burning tallow—walks upstairs at night *probably* with his hat in one hand and a guttering candle in the other.

[7; 355]

Một vết mỡ đèn cầy, có thể là do tình cờ, nhưng khi tôi thấy không dưới một vết, thì tôi nghĩ rằng ông ta thường xuyên tiếp xúc với thứ mỡ đó. *Có thể* do đi bộ lên cầu thang vào ban đêm, một tay cầm mũ, còn tay kia cầm đèn.

[4; 645]

Những ví dụ (11), (12) và (13) trên đây diễn tả mức độ chắc chắn thấp, chúng cho thấy rằng người nói không quá chắc chắn về mức độ tin cậy của thông báo mà anh ta vừa nói ra; ngược lại, anh ta suy luận các thông tin trên nhờ vào tiến trình suy luận của mình. Khi đưa ra những thông báo đó, bằng kiến thức của mình, Holmes chỉ đơn thuần là suy đoán mà không biết chắc chắn về sự thật của sự tình. Các dấu hiệu chứng cứ như *likely*, *unlikely*, *probably* trong truyện trinh thám của Conan Doyle và *có thể*, *chắc*, *có lẽ*, *có khả năng* trong bản dịch tiếng Việt thể hiện sự chắc chắn thấp của người nói đối với sự tình mà anh ta thông báo. Nói cách khác, chúng được sử dụng để tỏ thái độ thận trọng của Sherlock Holmes trong lập luận.

### 3.2.2. Để thể hiện sự miễn cưỡng và do dự trong suy đoán (To show reluctance and hesitation in speculating)

Nhìn chung, chúng ta thường né tránh những cực điểm khi chúng ta có sự miễn cưỡng hay do dự trong việc đưa ra lời khẳng định. Khi chúng ta thừa nhận hạn chế của chúng ta về kiến thức, chúng ta cũng có thể sử dụng các dấu hiệu tình thái nhận thức để chuyển tải sự chần chừ thấp của mình hoặc để từ chối sự khẳng định tuyệt đối. Khi chúng ta sử dụng các cấu trúc như *I guess/suppose, It may/might/could, maybe, perhaps, It seems to me, I'm afraid...* trong tiếng Anh và *có lẽ, dường như, e rằng, dám....* trong tiếng Việt, có nghĩa là chúng ta muốn thể hiện sự miễn cưỡng hay ngần ngại, do dự. Những dấu hiệu tình thái đó có thể giúp chúng ta đạt được sự chú ý của người nghe và thúc đẩy cuộc thảo luận và lấy ý kiến của họ về những gì ta đang trình bày.

Chúng ta hãy xem xét các ví dụ dưới đây:

(14) *If I know anything o' that young man, he'll be back with a speed that would whip electro-telegraphs.*

[5; 80]

*Nếu nó đúng là con người như cha biết, nó sẽ trở về nhanh hơn điện tín.*

[2; 89]

(15) - Would he not consider it as too dangerous?

- Not at all. *If my view of the case is correct*, and I have every reason to *believe* that it is, this man *would* rather risk anything than lose the ring.

[5; 42]

- Liệu hẳn có cho là quá nguy hiểm không?

- Không đâu. Con người ấy *dám* liều mọi chuyện hơn là để mất chiếc nhẫn.

[2; 46]

(16) "It was lost, *if I remember aright*, at the Hotel Cosmopolitan," I remarked.

[7; 356]

Nó bị mất tại khách sạn Quốc tế - Tôi xen vào câu chuyện.

[4; 645]

(17) Or rather, *I fancy*, of that goose. It was one bird, *I imagine*, in which you were interested—white, with a black bar across the tail.

[7; 365]

Con ngỗng ấy màu trắng, có đường sọc ngang qua đuôi.

[4; 658]

(18) Mr. Henry Baker, *I believe*.

[7; 359]

(Không được dịch sang tiếng Việt)

Những ví dụ chúng tôi vừa đề cập trên đây có sử dụng những dấu hiệu che chắn nhằm để người nghe nhìn nhận tính chính xác của thông báo. Tất cả những ví dụ về dấu hiệu che chắn như *If I know anything, If my view of the case is correct, if I remember aright, I fancy, I believe* thể hiện rằng người nói nhận thức rất rõ ràng về các phương châm của Grice, và bên cạnh đó họ còn đang cố gắng quán triệt nó. Theo quan sát của chúng tôi, trong năm ví dụ trên, những người nói tiếng Anh trong truyện Conan Doyle thường sử dụng các dấu hiệu che chắn để rào đón, che chắn cho phát ngôn của mình, để lôi kéo sự quan tâm của người nghe và chờ đợi sự thảo luận của họ,

nhưng người nói tiếng Việt trong bản dịch tương ứng thể hiện rằng họ không thường dùng chiến lược này. Quả vậy, trong cả 5 phát ngôn trên đều được Conan Doyle sử dụng dấu hiệu tình thái nhận thức như là dấu hiệu rào đón, che chắn nhưng trong bản dịch chỉ có một phát ngôn duy nhất là phát ngôn (14), được dịch sang tiếng Việt có sử dụng dấu hiệu che chắn tương ứng; điều đó chứng tỏ rằng các dịch giả chưa làm nổi bật ý định che chắn của người viết tiếng Anh. Ngoài ra, cũng có những trường hợp, trong quá trình dịch thuật người dịch có thể thêm thắt đôi chút cho bản dịch của mình có bản sắc của người bản ngữ, để bản dịch dễ hiểu hơn và nhanh đi vào lòng người, nhưng vấn đề này không hề được nhóm dịch giả của Lê Khánh thể hiện trong các bản dịch này với những dấu hiệu tình thái nhận thức như là các dấu hiệu che chắn. Cụ thể là chúng tôi hầu như không thể tìm ra bất kỳ phát ngôn nào không có dấu hiệu che chắn trong truyện trinh thám của Conan Doyle mà lại có dấu hiệu che chắn trong bản dịch tiếng Việt. Qua những phân tích trên đây, chúng ta có thể thấy rằng người nói tiếng Anh trong truyện Conan Doyle muốn thể hiện tinh thần hợp tác trong hội thoại hơn người nói tiếng Việt trong bản dịch tương ứng, hay nói cách khác, họ muốn thể hiện sự miễn cưỡng và do dự trong tiến trình suy đoán một điều gì đó.

Từ những phát hiện trên đây về ý nghĩa dụng học của những dấu hiệu che chắn nhằm giảm nhẹ lực ngôn trung trong truyện trinh thám của Conan Doyle và bản dịch tiếng Việt tương ứng, chúng tôi muốn tóm tắt chúng trong bảng sau:

**Bảng 2.** Ý nghĩa dụng học của những dấu hiệu tình thái nhận thức trong giảm nhẹ lực ngôn trung trong ngữ liệu

<b>Ý nghĩa dụng học của những dấu hiệu tình thái nhận thức trong giảm nhẹ lực ngôn trung</b>	<b>Trong truyện trinh thám của Conan Doyle</b>	<b>Trong bản dịch tiếng Việt</b>
<i>Để thể hiện thái độ thận trọng trong lập luận</i>	+	+
<i>Để thể hiện sự miễn cưỡng và do dự trong suy đoán</i>	+	+ (hiếm) / -

#### **4. Kết luận**

Nhìn chung, người nói có thể sử dụng dấu hiệu chứng cứ đáng tin cậy ở mức độ cao hay thấp để che chắn, rào đón cho thông báo hay để thể hiện phép lịch sự của mình. Trong phát ngôn, nếu người nói có sử dụng dấu hiệu chứng cứ cao, có nghĩa là anh ta muốn nhấn mạnh sự chắc chắn của mình về nội dung của phát ngôn đó, cũng có thể anh ta đang cố gắng thuyết phục người nghe bằng phép suy luận, hoặc lý luận trong lập luận. Ngược lại, người nói có thể sử dụng dấu hiệu chứng cứ thấp để giúp người nghe thêm độ tin cậy với nội dung phát ngôn. Nếu người nói hay người viết có một chút nghi ngờ về tính xác thực của nội dung thông báo, anh ta có thể làm giảm bớt hiệu lực phát ngôn (the force of speech act) và đồng thời anh ta cũng có thể cố gắng để che giấu một số nghi ngờ. Một trong những chiến lược này là sử dụng các dấu hiệu che chắn, các dấu hiệu che chắn đó giúp người nói chuyển tải thông tin cho người khác mà không cần bảo đảm rằng nó hoàn toàn đúng và giữ cho mình khỏi chịu trách nhiệm về những gì mình đã thông báo, hoặc để giảm thiểu các hành động thỏa hiệp thay cho việc thông báo cái thực tế mà người nghe không mong đợi.

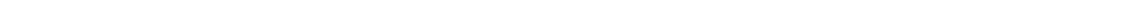
Như chúng tôi đã trình bày trên đây, trong cả tiếng Anh và tiếng Việt đều tồn tại các dấu



hiệu tình thái được sử dụng để làm rào chắn. Tuy nhiên, trong bản dịch Tiếng Việt, nhóm dịch giả đã không chuyển tải được hết các dấu hiệu rào chắn tương ứng để làm nổi bật ý định của người viết tiếng Anh, những điểm thiếu sót này có lẽ do thói quen sử dụng ngôn ngữ của nhóm dịch giả này; qua đó ít nhiều cũng thể hiện rằng đây chưa phải là một bản dịch thật sự hoàn hảo.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Brown, P. and Levinson, S., *Politeness: Some Universals in Language Usage*: Cambridge: Cambridge University Press, (1987).
2. Conan Doyle, “Chiếc nhẫn tình cờ”, *Sherlock Holmes toàn tập 1* (Nhóm dịch giả: Lê Khánh, Đỗ Tư Nghĩa, Vương Thảo et al.), Nxb Công an nhân dân, pp. 9 - 118, (2002).
3. Conan Doyle, “Vụ xi-căng-đan của xứ Bôhême”, *Sherlock Holmes toàn tập 1* (Nhóm dịch giả: Lê Khánh, Đỗ Tư Nghĩa, Vương Thảo et al.), Nxb Công an nhân dân, pp. 558 - 582, (2002)
4. Conan Doyle, “Cuộc phiêu lưu của viên kim cương”, Conan Doyle (2002), *Sherlock Holmes toàn tập 1* (Nhóm dịch giả: Lê Khánh, Đỗ Tư Nghĩa, Vương Thảo et al.), Nxb Công an nhân dân, pp. 640 - 662, (2002).
5. Conan Doyle, Arthur, “A Study in Scarlet”, *The Complete Sherlock Holmes - All 4 Novels and 56 Short Stories*, Camden House, pp. 10 - 110, (1998).
6. Conan Doyle, Arthur, “Scandal in Bohemia”, *The Complete Sherlock Holmes - All 4 Novels and 56 Short Stories*, Camden House, pp. 219 - 244, (1998).
7. Conan Doyle, Arthur, “The Blue Carbuncle”, *The Complete Sherlock Holmes - All 4 Novels and 56 Short Stories*, Camden House, pp. 351 - 368, (1998).
8. Givón, T., “Evidential and epistemic space”, *Studies in Language*, Vol. 6. No. 1, pp. 23 - 49, (1982).
9. Holmes, J., *Women, Men and Politeness*, New York: Longman, (1995).
10. Hoàng Phê, *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Giáo dục, (1994).
11. Lakoff, *Language and Woman's Place*, New York: Harper & Row, Publishers, (1975).
12. Newmark, P.A., *A Textbook of Translation*, Prentice Hall, London, (1988).
13. Nguyễn Đức Dân, *Ngữ dụng học*, tập 1, NXB Giáo dục, (2001).
14. Nguyễn Thiện Giáp, *Dụng học Việt Ngữ*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, (2000).
15. Nguyễn Văn Hiệp, “Một số phạm trù tình thái chủ yếu trong ngôn ngữ”, *Ngôn Ngữ*, số 8, (2007).
16. Ngũ Thiện Hùng, *Khảo sát các phương tiện từ vựng, ngữ vựng, ngữ pháp biểu đạt tình thái nhận thức trong tiếng Anh và tiếng Việt*, Luận án tiến sĩ ngữ văn, Hà Nội, (2003).
17. Palmer, F., *Mood and Modality*, Cambridge University Press, (1986).
18. Yule, G., *Dụng học*, Dịch từ bản in lần thứ ba 1997, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội, (2001).



## OBSTACLES OF FIRST-YEAR STUDENTS OF ENGLISH ACQUIRING LISTENING SKILLS AT QUY NHON UNIVERSITY

BÙI THỊ HUỲNH HOA

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn

### ABSTRACT

*This study examines what obstacles hinder Quy Nhon University's first year English-majors from comprehending English acoustic texts. The data, elicited from a questionnaire survey on two classes of first year English-majors enrolled in Listening 1, suggest that the students significantly have difficulty comprehending oral texts in English due to most of the 28 obstacles. These problems fall on the three phases of listening comprehension: perception, parsing, and utilization. Based on the findings, we offer some practical suggestions for helping teachers become more effective listening instructors and students better listeners.*

**Key words:** Listening comprehension; prior knowledge; cognitive problems.

### TÓM TẮT

#### **Những trở ngại của sinh viên năm nhất ngành tiếng Anh của Trường Đại học Quy Nhơn trong tiếp thụ kỹ năng nghe hiểu**

*Kỹ năng nghe là một trong những kỹ năng đặc biệt quan trọng đối với người học tiếng Anh. Qua môn nghe, sinh viên không những có kiến thức ngôn ngữ tốt mà còn có sự hứng thú việc học các kỹ năng khác. Thế nhưng sinh viên Anh ngữ Việt Nam nói chung và sinh viên chuyên ngữ khoa tiếng Anh Đại học Quy Nhơn nói riêng gặp rất nhiều khó khăn trong bộ môn này. Trong phạm vi hẹp, bài báo đi sâu nghiên cứu những trở ngại của sinh viên năm nhất khoa tiếng Anh gặp phải trong môn nghe đồng thời gợi ý những giải pháp.*

**Từ khóa:** Listening comprehension, obstacles, Quy Nhon University.

### 1. The Context

EFL education has become more and more ubiquitous in Vietnam in recent decades. Over this span of time, more attention has been gradually shifted from grammar translation teaching to more communicative instruction. Listening, therefore, has gained a more important status in the English curricula around the country. However, the quality of listening instruction is not as expected due to a number of causes.

At the school level, in most parts of the country, listening comprehension receives the least instruction time at school as a result of more time devoted to teaching grammar, vocabulary, reading, and some writing in English. The cause behind this fact is probably the testing system,

---

\*Email: [hoa\\_buihuynh@yahoo.com](mailto:hoa_buihuynh@yahoo.com)

Ngày nhận bài: 13/4/2016; Ngày nhận đăng: 10/5/2016

which requires students to take tests and exams through the academic year in the written format. The structure of tests or exams often consists of grammar, vocabulary, reading comprehension, and some writing. There are also some other causes such as large class size, poor facilities for listening instruction, and poor quality of teachers.

At the **tertiary level**, English majors are accepted through the annual university entrance exam. Because of the students' weakness in listening comprehension ability resulting from their insufficient exposure to listening instruction at schools, they often find it nervous during listening classes at the university. Many students are not confident with their listening comprehension ability due to the discouraging conditions for learning the skill at the institution. But the main problem may be that they encounter many obstacles in learning this skill. The realization of these obstacles is expected to help them become more successful listeners.

## 2. Basic concepts concerning listening comprehension and listening instruction.

- **Linguistic characteristics of the oral text:** As one of the subcategories of objective obstacles, linguistics traits of the oral text are realized as the most common factors hindering listening comprehension in the literature. The obstacles in this group include *Rate of speech delivery, text length, short pauses, English stress, intonation, and rhythm, unusual accent, reductions of words and phrases, word-linking, unclear speech, multi-speakers, unfamiliar vocabulary, and unfamiliar grammar.* Goh, C.C.M. (1996).

- **Characteristics of the listening task:** If the task assigned to students is confusing or complicated, it may depress their comprehension. The two obstacles identified in this group include *type of task and complexity of task.*

- **External factors:** External factors include *poor quality of the audio, background noise in the audio, and lack of visual input.*

- **Learners' prior knowledge:** In the top-down process approach, learner knowledge about the topic they are going to hear is helpful for their listening comprehension. Therefore, if students lack *background knowledge* and is *unfamiliar with the subject matter/context*, their comprehension will be depressed.

- **Cognitive ability:** Based on J. R. Anderson's (1995) three-phase model of L1 listening, Goh (2000) offers a cognitive perspective of L2 students' cognitive problems in comprehending English oral texts. The model proposes that comprehension consists of perception, parsing, and utilization. In listening, perceptual processing involves encoding of the acoustic message by segmenting phonemes from the continuous speech stream. During parsing, words are transformed into a mental representation of the combined meaning of these words. This mental representation is related to existing knowledge and stored in long-termed memory as propositions or schemata during the third phase, utilization. At this stage the listener may draw different types of inferences to complete the interpretation and make it more personally meaningful, or use the mental representation to respond to the speaker. Although this three-phase model is based on L1 comprehension, Goh (2000) argues that it is useful for understanding learners' listening difficulties because there are many similarities between L1 and L2 comprehension. Therefore, it pinpoints those places in cognitive processing where comprehension can break down.

Goh's (2000) study identified 10 processing problems that occurred during the participants' listening, as shown in Table 1 below.

**Table 1.** *Problems related to different phases of listening comprehension (Goh, 2000, p. 59)*

Perception	Parsing	Utilisation
Do not recognize words they know	Quickly forget what is heard	Understand words but not the intended message
Neglect the next part when thinking about meaning	Unable to form a mental representation from words heard	Confused about the key ideas in the message
Cannot chunk streams of speech	Do not understand subsequent parts of input because of earlier problems	
Miss the beginning of texts		
Concentrate too hard or unable to concentrate		

### 3. Methodology

In order to elicit data for analysis, we administered a questionnaire survey on 100 first-year Vietnamese majors of English who enrolled in Listening 1 at Quy Nhon University (n=96 as some questionnaires were missing). The questionnaire was designed with two parts. The first part requests demographic information from the participants. The second contains 28 fixed-response statements referring to the listening obstacle inventory that we synthesized out of the literature. For example, to ask whether the respondents encounter the problem fast speech, we put it a statement, "The speaker(s) speaks too fast." Each statement was in the 5-level Likert scale that requested the participants to respond either "Always", "Often", "Sometimes", "Rarely", or "Never" to the statement. The questionnaire was written in both English and Vietnamese so that all of the respondents would understand the questions and be able to answer them more precisely. The statements in the second part were randomly ordered, not ordered by obstacle type. In addition, some statements were repeated throughout the inventory. The random organization and the repetition were done to increase the internal reliability of the questionnaire.

**4. Results and discussion:** This session reports the findings obtained from the responses to the questionnaire to examine the obstacles encountered by the participants when they listen to acoustic texts.

#### 4.1. Demographics of the participants

The demographic information collected from the questionnaire administration reveals most of the participants received little listening instruction at school. In addition, most of them perceive their listening comprehension competence as "quite poor" or "poor". This figure might be a good explanation to why over seventy percent of the participants reported large amounts of time (from two to twelve hours) they spent on extra listening practice outside class every week.

#### 4.2. Obstacles to listening comprehension

We compared the mean scores of the subcategories of obstacles to find out which types the most likely depress the students' listening comprehension and which the least. Then we also looked at the frequency degree of individual obstacles in each subcategory with which the participants encounter so as to have an insight into which obstacles are the biggest.

Firstly, the subcategory comparison shows that Cognitive Obstacles are the most frequently encountered by the students. Meanwhile, Task Obstacles seemed to be the least considered as hindrances to listening comprehension by the participants ( $M=1.65$ ). It is also worth noticing that Linguistic Obstacles and Knowledge Obstacle were among the most prominent difficulties encountered by the students, at the mean scores of 2.19 and 2.05 respectively. Overall, the students seemed to have bigger problems with listening comprehension due to their unfamiliarity with the English spoken text, their lack of trivial knowledge, and their limited cognitive ability.

*Table 2. List of Obstacles Revealed as Most Commonly Encountered*

Obstacle	Group	Mean	SD
6. Reductions of words	<i>Linguistic</i>	3.03	0.82
10. Unfamiliar vocabulary	<i>Linguistic</i>	2.86	0.92
7. Word-linking	<i>Linguistic</i>	2.76	0.75
1. Rate of speech delivery	<i>Linguistic</i>	2.43	0.81
3. Short pauses	<i>Linguistic</i>	2.07	0.93
4. Stress, intonation, and rhythm	<i>Linguistic</i>	2.01	1.08
16. Lack of visual input	<i>External</i>	2.45	1.05
15. Background noise in the audio	<i>External</i>	2.27	0.96
18. Familiarity with the subject matter/context	<i>Learner's Prior Knowledge</i>	2.05	0.99
19. Unable to recognize known words	<i>Cognitive - Perception</i>	2.97	0.76
21. Unable to chunk streams of speech	<i>Cognitive - Perception</i>	2.90	0.89
20. Neglecting the next part when thinking about meaning	<i>Cognitive - Perception</i>	2.77	0.92
22. Missing the beginning of texts	<i>Cognitive - Perception</i>	2.51	0.87
23. Concentrating too hard or unable to concentrate	<i>Cognitive - Perception</i>	2.09	1.01
26. Unable to understand subsequent parts of input because of earlier problems	<i>Cognitive - Parsing</i>	2.43	0.91
24. Quickly forget what is heard	<i>Cognitive - Parsing</i>	2.40	1.03
25. Unable to form a mental representation from words heard	<i>Cognitive - Parsing</i>	2.31	0.94
27. Understanding words but not the intended message	<i>Cognitive - Utility</i>	2.79	0.81
28. Confused about the key ideas in the message	<i>Cognitive - Utility</i>	2.68	0.97

In the internal subcategory analysis, the participants observed their ability of listening comprehension was more or less affected by the problems/obstacles reported in previous studies in this field. Particularly, six of the eleven linguistic traits of an acoustic text in English offered significant hindrance to the students' comprehension. These were fast speech, short pauses, stress, intonation, and rhythm, reductions of words, word liaisons, and unfamiliar vocabulary.

Although the students seemed not to be depressed by the unfamiliar type or complexity of the task, they did report that background noise in the audio and lacking of visual input were obstacles to their adequate comprehension of an oral text. As expected in most previous studies, the students really had the obstacle of lack prior knowledge about the topic being talked about, which prevented them from engaging in top-down processing.

Finally, it is worth noticing that the students did struggle with all of the cognitive problems suggested by Goh (2000). These problems were identified based on the three-phase model in the listening process by Anderson (1995). Overall, the students in this study had problems at all of the three phases: *perception*, *parsing*, and *utilization*.

## **5. Conclusions and Implications**

In spite of some limitations of this study, its findings can be informative to the teaching and learning of the listening skill at our university.

The findings of this study can help teachers anticipate the problems faced by their students in developing listening and note-taking skills. Moreover, when teachers who give listening instruction are aware of those obstacles, they can guide their students to overcome the difficulties by showing them the weak points that should be improved and how to do this. Besides, as guides, teachers also help learners to be able to understand more clearly which obstacles they might face in learning and make effort to minimize those problems effectively.

As regards the teacher's role, as we know, methodology for teaching English has been changing. The process of language teaching and learning has been changing. Student-centered approach is replacing teacher-centered one. In class, teachers give opportunities to students to focus on pre-listening activity such as analyze the missing words grammatically, semantically, for after-listening activity, they are able to discuss the contents of listening texts they have heard, the difficulties they have, where they get stuck at... in order to have good answers. In this way, students are encouraged to interact in listening and note-taking activity. It is suggested that the teacher should act as a helper in minimizing the students' obstacles in listening. However, teachers must be comfortable when implementing a student-centered learning environment. To be considered a student-center learning environment it has to be open, dynamic, trusting, respectful and promote students' subjective as well as objective learning styles.

As far as the students are concerned, they are the people who determine their learning. In the relationship between the teaching and learning of English at present, in improving those skills, students have to raise questions, be engaged in discussions and find out solutions with their teacher's help. Therefore, it is essential to have a good learning attitude in class at home. This means that in class students have to follow the teacher's instructions, do whatever he or she asks or engages actively in practice. Furthermore, they must be self-directed in learning such as having

good preparations for the listening before coming to class, trying to improve their listening skills with other useful materials. When having problems, students should actively raise questions in order to find out good answers with teacher's help. In other words, if students lacks information relevant to the topic, encounter new, difficult words, complicated structures... or are incapable of recognizing them due to assimilation, reduction, etc... it is better to ask for teacher's help. Raising questions on such issues will help the students understand them better and have their own solution.

One of the most significant matters is that students must seek their interests in learning listening and taking notes themselves so that they can participate in the listening lesson more actively. They have to attend English classes frequently to better their listening ability day by day. In addition, using the language laboratory as much as possible is also a good way for improving listening skills. Another point is that students should take every available opportunity to meet or speak with English native speakers in order to be aware of linguistic importance in EL spoken language English. Moreover, they should not to be so worried about nuclear sounds in spoken English because people do not need to hear every sound.

#### REFERENCES

1. Anderson, A., & Lynch, T. *Language teaching: Listening*. Oxford: Oxford University Press, 1988
2. Anderson, J. R. *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.). New York: Freeman, 1995.
3. Brown, G. *Listening to spoken English*. London: Longman, 1990.
4. Goh, C. C. M. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75, 2000.
5. Goh, C. C. M. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, 30, 185-206, 2002.
6. Richards, J. C. Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(20), 219-240, 1983.
7. Rixon, S. *Developing listening skills*. London: MacMillan, 1986.
8. Rost, M. *Listening in language learning*. London and New York: Longman, 1990.
9. Rost, M. *Teaching and researching listening*. London: Longman, Pearson Education, 2002.
10. Wolvin, A., & Coakely, C. G. *Listening* (5th ed.). Dubuque: Brown & Benchmark Publishers, 1996.



## “CẬN ĐẠI HÓA” Ở PHƯƠNG ĐÔNG THỜI THỰC DÂN CUỐI THẾ KỶ XIX, ĐẦU THẾ KỶ XX

NGUYỄN ĐỨC TOÀN, NGUYỄN TRẦN HÒA  
Khoa Lịch sử, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Thuật ngữ “Cận đại hóa” và những nội dung cơ bản của nó cho đến nay vẫn còn nhiều vấn đề chưa được làm sáng tỏ. Dù còn nhiều quan điểm khác nhau từ cách tiếp cận, song “Cận đại hóa” là một xu thế tất yếu trong lịch sử phát triển của loài người mà tất cả các quốc gia đều phải trải qua. Trong xu thế ấy, diễn trình “Cận đại hóa” phương Tây và phương Đông lại có những đặc trưng riêng, nhất là phương Đông thời thực dân cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX. Nội dung bài viết bước đầu làm rõ những vấn đề trên.*

**Từ khóa:** Thực dân, phương Đông, cận đại hóa.

### ABSTRACT

#### “Modernization” of the East in the Late 19<sup>th</sup> Century and Early 20<sup>th</sup> Century Colonization

*The term “Modernization” and its basic contents so far still bears many issues that have not been clarified. Despite many different views from the approach, “Modernization” is an inevitable trend in the development history of mankind that all countries must undergo. In that way, the process of “Modernization” of the West and the East has its own characteristics, especially the East in the late 19<sup>th</sup> century and early 20<sup>th</sup> century colonization. The contents of the article initially clarify these issues.*

**Key words:** Colonial, East, Modernization.

Cho đến nay, thuật ngữ “Cận đại hóa” và những nội dung cơ bản của nó vẫn còn nhiều vấn đề chưa được làm sáng tỏ. Nhận diện thuật ngữ này từ cách tiếp cận của giới sử học phương Đông và phương Tây cho thấy, dù còn nhiều quan điểm khác nhau, song “Cận đại hóa” là một xu thế tất yếu trong lịch sử phát triển của loài người mà tất cả các quốc gia đều phải trải qua. Trong xu thế ấy, các quốc gia cần phải giải quyết nhiều vấn đề, và một trong số đó là mâu thuẫn giữa *truyền thống* và *tính hiện đại*. Tuy nhiên, diễn trình “Cận đại hóa” phương Tây và phương Đông lại có những đặc trưng riêng, nhất là phương Đông thời thực dân cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX. Nội dung bài viết bước đầu làm rõ vấn đề trên.

#### 1. Về thuật ngữ “Cận đại hóa”, “Cận đại hóa phương Đông”

“Cận đại hóa” - trong tiếng Anh vốn xuất phát từ “*Modernization in the course of the*

---

\*Email: ductoan\_dhqn@yahoo.com.vn

Ngày nhận bài: 3/10/2016; Ngày nhận đăng: 7/12/2016

*Modern History*”<sup>1</sup> được nhiều nhà nghiên cứu sử dụng để *chỉ phong trào hiện đại hóa diễn ra thời cận đại*. Nội dung chủ yếu của nó là hướng tới việc hiện đại hóa về kinh tế và dân chủ hóa về chính trị. Như vậy, “*Cận đại hóa*” chính là hiện đại hóa ở giai đoạn đầu, lấy tiêu chí chủ yếu là công nghiệp hóa kinh tế và dân chủ hóa chính trị [12, tr. 52]. Trong khi đó, học giả người Mỹ C.E. Black lại sử dụng thuật ngữ *Modernization* để chỉ: “một diễn trình trong đó những định chế cổ truyền phải được thích ứng hóa với những nhiệm vụ đang thay đổi mau chóng... Diễn trình sự thích ứng này xuất phát tại xã hội Tây Âu và chịu ảnh hưởng của những xã hội đó. Nhưng kể từ thế kỷ XIX và XX, sự cải biến đó đã lan rộng đến cả những xã hội khác và đem lại một sự cải biến toàn diện trong tương quan nhân loại” [1, tr. 12].

Từ những quan niệm trên cho thấy, “*Cận đại hóa*” là một khái niệm mang tính tổng hợp, bao gồm sự biến đổi toàn diện trên tất cả mọi lĩnh vực của đời sống con người như kinh tế, chính trị, xã hội, văn hóa, trong đó lấy kinh tế làm hạt nhân. “*Cận đại hóa*” có những đặc điểm sau:

Xét về nội dung, “*Cận đại hóa*” lấy khoa học kỹ thuật làm động lực, lấy công nghiệp hóa làm trung tâm, lấy sản xuất máy móc thay thế lao động thủ công, từ đó dẫn tới cuộc biến cách toàn diện xã hội.

Xét về mô hình, đa số các nhà nghiên cứu cho rằng, trên thế giới tồn tại hai mô hình “*Cận đại hóa*”. Một là “*Cận đại hóa*” mang tính *nguyên phát* ở các nước phương Tây. Đó là quá trình công nghiệp hóa và sự biến đổi đi cùng công nghiệp hóa trên các lĩnh vực kinh tế, chính trị, văn hóa. Nói cách khác, đó là sự chuyển xã hội từ hình thái phong kiến sang tư bản, từ trạng thái lạc hậu sang trạng thái văn minh diễn ra một cách tự nhiên, trên cơ sở những điều kiện chuyển biến xã hội hòa bình (nội sinh). Hai là “*Cận đại hóa*” mang tính *thứ phát* ở các nước phương Đông. Quá trình này được tiến hành song trùng với sự xâm lược của thực dân phương Tây, không chỉ gặp phải sự phản kháng ngoan cố của thế lực phong kiến bảo thủ từ bên trong mà còn liên tục bị các cường quốc bên ngoài chèn ép (ngoại sinh). Để hoàn thành được nhiệm vụ “*Cận đại hóa*” này, các nước phương Đông cần phải giải quyết hai vấn đề: *quốc gia độc lập* và *xã hội phồn vinh, phát triển*<sup>2</sup>.

Xét về quá trình, “*Cận đại hóa*” là giai đoạn tất yếu phải trải qua của quá trình chuyển biến từ xã hội nông nghiệp truyền thống sang xã hội công nghiệp hiện đại. Đây là xu thế tất yếu của quá trình phát triển lịch sử nhân loại, nằm ngoài ý chí chủ quan của con người, các dân tộc chỉ có

---

<sup>1</sup> Thuật ngữ *Modernization* tác giả sử dụng trong bài viết này được hiểu là “*Cận đại hóa*” hoặc “*Hiện đại hóa*” ở giai đoạn đầu. Thật ra, “*Cận đại hóa*” hay “*Hiện đại hóa*” đều là đối lập với “*truyền thống*”. Hơn nữa, “*Cận đại hóa*” là một thuật ngữ xuất hiện trong các công trình nghiên cứu của giới nghiên cứu mác-xít Việt Nam về lịch sử thế giới cận đại, nhất là về lịch sử cận đại phương Đông. *Cận đại hóa* là một biến thể về mặt thuật ngữ lẫn về mặt khái niệm. Đây là một thuật ngữ/khái niệm lịch sử-chính trị riêng có trong từ điển của giới nghiên cứu mác-xít Việt Nam.

<sup>2</sup>Theo TS. Bùi Văn Ban (Khoa Lịch sử, Trường Đại học Quy Nhơn), nếu căn cứ vào lực lượng tổ chức thực hiện hoặc tiến hành, có thể chia thành ba kiểu thức “*Cận đại hóa*” sau: kiểu thức thứ nhất gọi là *cận đại hóa tự nhiên* hay *cận đại hóa nguyên phát* do chính giai cấp tư sản chính quốc thực hiện trong khoảng ba thế kỷ (từ thế kỷ XVI đến thế kỷ XVIII), tiêu biểu là ở Tây Âu; kiểu thức thứ hai gọi là *cận đại hóa thứ thời* hay *cận đại hóa thứ phát* do chính giai cấp phong kiến quý tộc thứ thời thực hiện từ nửa sau thế kỷ XIX đến đầu thế kỷ XX, tiêu biểu ở Trung Âu (Đức), Nam Âu (Ý), Đông Âu (Nga) và Đông Á (Nhật); kiểu thức thứ ba gọi là *cận đại hóa cưỡng bức* hay *cận đại hóa thụ động*, *cận đại hóa phi truyền thống* do tư bản thực dân thực hiện thông qua quá trình khai thác thuộc địa của chúng (*cận đại hóa ngoại lai*) diễn ra ở tất cả các nước phương Đông, trừ Nhật Bản và Siam.

thể nhận thức được, đối diện với nó chứ không thể né tránh. Quan trọng hơn, “*Cận đại hóa*” cũng là một quá trình lịch sử lâu dài, diễn ra muôn màu muôn vẻ, tùy thuộc vào hoàn cảnh và điều kiện ở mỗi quốc gia mà thời gian dài hay ngắn, nhanh hay chậm [3, tr. 34 - 35].

Theo nghiên cứu của học giả La Vinh Cừ, có ba làn sóng trong tiến trình hiện đại hóa thế giới: “Làn sóng hiện đại hóa thế giới lần thứ nhất từ cuối thế kỷ XVIII đến giữa thế kỷ XIX, bắt đầu từ cách mạng công nghiệp Anh, sau đó tiến trình công nghiệp hóa lan rộng ra Tây Âu. Làn sóng thứ hai từ nửa cuối thế kỷ XIX đến đầu thế kỷ XX, công nghiệp hóa lan rộng ra châu Âu, sang cả Bắc Mỹ, đồng thời sản xuất được tăng cường ở “thế giới phi phương Tây” kéo theo sự khởi đầu hiện đại hóa của “thế giới phi phương Tây”. Làn sóng thứ ba bắt đầu từ cuối thế kỷ XX. Nó là thời kỳ phát triển thịnh đạt của công nghiệp thế giới, đã lôi cuốn tất cả các quốc gia trên thế giới tham gia vào quá trình công nghiệp hóa” [2, tr. 4].

Trên cơ sở nhận định này, sự ám chỉ “thế giới phi phương Tây” rõ ràng là có chủ ý, muốn nói đến những khu vực khác trên thế giới chịu ảnh hưởng của mô hình văn minh phương Tây. Đây là một quá trình tất yếu mà tất cả các quốc gia phải trải qua, dù sớm hay muộn, dù tự phát hay bị cưỡng ép. Căn cứ vào bối cảnh lịch sử nửa cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX, có thể thấy rằng, các nước phương Đông bước vào quá trình “*Cận đại hóa*” trong làn sóng thứ hai dưới sự áp đặt bởi vũ khí xâm lược hiện đại của chủ nghĩa tư bản.

Như vậy, cho dù cách tiếp cận và luận bàn về tiến trình “*Cận đại hóa*” qua nhận quan của nhiều nhà nghiên cứu như thế nào chăng nữa, nhìn một cách tổng thể, lịch sử phương Đông nói riêng và thế giới nói chung khi bước sang thời đại mới, thời đại “... nông thôn phải phụ thuộc vào thành thị, những nước dã man hay nửa dã man phải phụ thuộc vào nước văn minh, những dân tộc nông dân phải phụ thuộc vào những dân tộc tư sản, bất phương Đông phải phụ thuộc vào phương Tây” [11, tr. 48] đều phải chịu tác động bởi những nhân tố mới. Nó là xu thế tất yếu trong lịch sử phát triển của loài người mà tất cả các quốc gia, trong đó có phương Đông đều phải trải qua. Nói cách khác, đó chính là quá trình *tư bản hóa xã hội*, giải quyết hợp lý mâu thuẫn lớn giữa *truyền thống* và *tính hiện đại*. Trong tiến trình này, tùy thuộc hoàn cảnh thực tế, khả năng thích ứng mà mỗi quốc gia có mô hình “*Cận đại hóa*” khác nhau, kết quả thành công hay thất bại cũng khác nhau.

## 2. Phương Đông trong diễn trình “*Cận đại hóa*” thời thực dân

Sau thành công của cách mạng công nghiệp, các nước phương Tây đã lớn mạnh và tìm đến phương Đông trong tư thế kẻ mạnh, của “... trọng pháo bắn thủng tất cả những bức Vạn lý trường thành và buộc những người dã man, bài ngoại một cách ngoan cường nhất cũng phải hàng phục” [11, tr. 50]. Sự xâm lược này một mặt đem đến tai họa khôn lường. Cái gọi là “khai hóa văn minh” mà thế giới phương Tây tiến hành chỉ là một phần trong vô vàn những phá hoại gieo rắc lên hệ thống thuộc địa. Mặt khác, việc phá vỡ “trạng thái dã man, bế quan tỏa cảng” của phương Tây, lôi cuốn phương Đông lạc hậu vào thế giới văn minh vô hình chung đã “*cấy mầm tư bản*” vào xã hội ấy. Quá trình bành trướng của chủ nghĩa thực dân phương Tây thời cận đại kết hợp với những biến động lớn lao trong nội bộ đã làm cho các quốc gia phương Đông đối mặt với nhiều thách thức, nguy cơ và cả những cơ hội “bất nhịch” theo sự phát triển của thế giới. Chính những tác động này khiến các nước phương Đông thức tỉnh sau giấc mộng dài. Sóng triều thời đại trào dâng cuốn các quốc gia phương Đông đứng trước yêu cầu thời đại buộc phải trả lời câu hỏi: hoặc chấp nhận mở

cửa để “bắt nhịp” trở thành một phần của thể giới văn minh, hay giam mình dưới ánh hào quang của quá khứ, “ngủ mê” trong nền văn minh rực rỡ đã qua, chịu sức công phá của những “trọng pháo” xâm lược của phương Tây để dần biến thành những vùng đất bị xâm lược, nô dịch?

Từ việc không đánh giá đúng về bản chất sức mạnh và dã tâm của chủ nghĩa thực dân phương Tây, thậm chí giới cai trị phương Đông còn tỏ ra khinh rẻ văn minh phương Tây, cho đến khi “những tường thành kiên cố nhất và các đạo quân tinh nhuệ nhất của họ bị san phẳng và đánh tan tác bởi đại bác, chiến thuyền và những đội quân xâm lược trang bị bằng vũ khí hiện đại hơn, được tổ chức huấn luyện tốt hơn, thì lúc đó họ mới suy nghĩ lại và hoảng hốt tìm cách ứng phó” [9, tr. 41]. Trước thách thức từ chủ nghĩa thực dân phương Tây, những đòi hỏi nội sinh trong nước, cùng với yêu cầu *quốc gia độc lập và xã hội phồn vinh*, diễn trình “Cận đại hóa” ở các quốc gia phương Đông theo quan điểm của GS. Vũ Dương Ninh có thể nhận thấy rõ ràng qua ba phương thức ứng phó tiêu biểu: *thứ nhất*, chấp nhận dễ dàng ách chiếm đóng của thực dân phương Tây; *thứ hai*, kiên quyết chống lại cuộc xâm thực của chủ nghĩa tư bản phương Tây bằng biện pháp kháng chiến; *thứ ba*, tiến hành cải cách, duy tân, hiện đại hóa đất nước theo mô hình phát triển của phương Tây [9, tr. 42 - 43].

Ngoại trừ phương thức ứng phó thứ nhất, nhiều quốc gia phương Đông lựa chọn ở cách thứ hai. Sở dĩ như vậy là do trước sự tồn vong của dân tộc, để bảo vệ chủ quyền, đông đảo quần chúng nhân dân quyết tâm, đoàn kết cùng với những nhà cai trị chiến đấu đến cùng. Chính cuộc kháng chiến đó đã khơi dậy tinh thần yêu nước, ý thức cộng đồng dân tộc và sức mạnh dân tộc, điều này gây ra cho thực dân phương Tây nhiều khó khăn và tổn thất nghiêm trọng, buộc chúng không thể áp dụng chiến thuật “đánh nhanh thắng nhanh”. Minh chứng thuyết phục nhất là công cuộc chinh phục Miến Điện của thực dân Anh phải trải qua ba đợt, kéo dài đến 60 năm (1824 - 1885), cuộc viễn chinh thực dân Pháp tại Việt Nam cũng phải trải qua bốn đợt, kéo dài gần 30 năm (1858 - 1884). Hay như cuộc kháng chiến của nhà Thanh chống lại cuộc tấn công của chủ nghĩa thực dân phương Tây trong hai cuộc “Chiến tranh thuốc phiện” (1840 - 1842 và 1856 - 1860)...

Tuy nhiên, sự chênh lệch về trang bị vũ khí, về tổ chức và huấn luyện quân đội với đội quân nhà nghề của phương Tây là một trong những nguyên nhân dẫn tới thất bại trong các cuộc kháng chiến của quốc gia phương Đông. Vì thế, phương thức ứng phó truyền thống đã không thể bảo vệ nổi chủ quyền dân tộc, nhất là trong bối cảnh cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX lại càng không phải *sự lựa chọn thuận chiều lịch sử*. Do vậy, cải cách, duy tân, hiện đại hóa theo mô hình phương Tây là phương thức “phi truyền thống” đặc biệt được lựa chọn<sup>3</sup>. Nhiều cuộc vận động cải cách, duy tân toàn diện, sâu rộng diễn ra mạnh mẽ, xuất hiện nhiều trí thức nặng lòng dân tộc, mẫn cảm với thời cuộc, vượt lên ý thức hệ phong kiến, không những để ứng phó với nguy cơ xâm thực của thực dân phương Tây mà còn giúp các quốc gia phương Đông tự giải thoát mình khỏi sự trì trệ và bế tắc lịch sử. Dù thành công hay thất bại, những cuộc cải cách này đều phản ánh xu thế và nhu cầu thời đại, khát vọng tự cường dân tộc, thoát khỏi nguy cơ ngoại bang, hội nhập tiến kịp trào lưu thế giới. Dường như “... cải cách mở cửa chính là phản ánh khát vọng chuyển mình hội lưu thời đại của các quốc gia châu Á” [5, tr. 75].

---

<sup>3</sup> Cũng cần nhận thức biện chứng rằng, khuynh hướng “phi truyền thống”: duy tân và cải cách không phải là dòng chủ lưu của một số quốc gia phương Đông (Trung Quốc, Việt Nam...).

Diễn trình “*Cận đại hóa*” ở phương Đông theo phương thức ửng phó thứ ba mà GS. Vũ Dương Ninh nhận diện, trước hết phải nói đến Trung Quốc và Việt Nam. Ở đó, quá trình phương Tây hóa diễn ra đồng thời và trong những điều kiện của “thực dân hóa”, mang tính *cưỡng bức*. Vào thế kỷ XIX, thế giới khép kín Trung Hoa giật mình thức tỉnh trước trọng pháo của phương Tây. Trong cuộc “Chiến tranh thuốc phiện” năm 1840, thất bại thảm hại của “Thiên triều thượng quốc” là dấu hiệu cảnh tỉnh Trung Quốc phải chuyển mình mở cửa hội nhập. Trải qua gần 80 năm (tính từ cuộc Chiến tranh thuốc phiện 1840 đến phong trào Tân văn hóa 1919), người Trung Quốc không ngừng nỗ lực tìm kiếm con đường “Cận đại hóa” để thoát khỏi ách nô lệ, phú quốc cường binh. Đây là một hành trình đầy gian khó, khởi đầu từ việc “*mở mắt hướng ra thế giới*” để tìm hiểu, học tập khoa học kỹ thuật mới phương Tây (qua phong trào Dương Vụ 1860 - 1895) đến tiến hành thử nghiệm cận đại hóa toàn diện (qua Duy tân Mậu Tuất 1898), rồi lật đổ hoàn toàn nền thống trị chuyên chế phong kiến tồn tại dai dẳng hàng ngàn năm, đưa Trung Quốc thực hiện cận đại hóa bằng con đường cách mạng tư sản (cách mạng Tân Hợi 1911) để giành lại khoảng trời riêng dân chủ và tự do cho người Trung Quốc (qua phong trào Tân văn hóa 1915 - 1919). Cho dù thất bại, song quá trình này thể hiện được rõ nét tinh thần yêu nước, khát vọng hội nhập để phú quốc, có ảnh hưởng lớn đến đường lối phát triển Trung Quốc về sau.

Cũng giống như Trung Quốc, Việt Nam mở đầu thời kỳ cận đại bằng tiếng súng khai màn của thực dân phương Tây. Trước tình trạng bế tắc trong xã hội, sự xâm lược của thực dân phương Tây đe dọa độc lập và chủ quyền dân tộc, xuất hiện nhiều nhà tư tưởng canh tân đất nước như Nguyễn Trường Tộ, Nguyễn Lộ Trạch, Phạm Phú Thứ, Đặng Huy Trứ, Bùi Viện... đã đệ trình lên vua Tự Đức và triều đình Huế nhiều phương án làm cho dân giàu, nước mạnh. Tuy nhiên, những đề nghị cải cách, duy tân đất nước của “*những người trông cái mầm khai hóa đầu tiên ở Việt Nam*” - như nhận xét của Phan Bội Châu - chỉ giống như một tiếng kêu tuyệt vọng trong bãi sa mạc mênh mông. Bởi lẽ, những thông tin và kiến thức của các ông về thế giới bên ngoài chỉ đọng lại trong vài ba người, còn hầu hết quan dân lúc ấy chẳng mấy ai quan tâm. Sang đầu thế kỷ XX, một phong trào duy tân lại phát triển rầm rộ, sôi nổi với những nhà nho cấp tiến, chịu ảnh hưởng của các trào lưu tư tưởng cải cách và cách mạng phương Tây khởi xướng như Phan Bội Châu, Phan Châu Trinh, Nguyễn Quyền, Lương Văn Can... Song lúc này, dân tộc Việt Nam đã rơi vào cảnh “*cá chậu chim lồng*”, bộ máy đàn áp của thực dân Pháp không ngần ngại đè bẹp mọi nỗ lực cải cách và cứu nước khi vừa mới manh nha [8, tr. 47].

Lịch sử phương Đông cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX không chỉ chứng kiến sự thất bại *như một lẽ tự nhiên* của Trung Quốc và Việt Nam trong khát vọng canh tân, cải cách mà còn khâm phục quá trình chuyển mình lịch sử để thoát khỏi sự xâm thực phương Tây, chủ động “Giải Tây hóa” (“De-Westernization”) một cách thông minh nhất, tiến lên con đường hiện đại hóa thành công (Nhật Bản) [10, tr. 5], hay có thái độ và cách ứng xử phù hợp như trường hợp Siam. Theo đó, lực lượng tiên hành cho công cuộc này chính là giai cấp phong kiến thức thời, có tư tưởng cấp tiến, nhận thức được nguy cơ của chủ nghĩa thực dân phương Tây với điều kiện nội sinh, trực tiếp đứng ra lãnh đạo.

Đối đầu với sự xâm lược, thực dân hóa của chủ nghĩa tư bản phương Tây và làn sóng “Tây hóa” (“Westernization”), chính yếu tố nội sinh được tích lũy, cấy mầm từ trong lịch sử giúp Nhật Bản thoát khỏi ràng buộc của mô hình phát triển Á Đông truyền thống. Vì thế, quyết tâm *học*

*phương Tây, đuổi kịp phương Tây và vượt phương Tây* thúc người Nhật nhanh chóng “Thoát Á”. Cho nên, từ “triều đình, Mạc phủ, quan lại, cho đến sĩ phu, hào kiệt, nhân dân, hết thảy đều tinh giắc thủ cựu. Dân tộc đã sẵn có tư cách lực lượng rồi, lại được vua quan sĩ thứ đồng tâm, ngày nay hô lên, ngày mai làm liền, công cuộc Duy tân phăng phăng đi tới như sóng tràn gió thổi: con đường văn minh Âu - Mỹ đi chậm rãi ba bốn thế kỷ, người Nhật rút lại có ba bốn chục năm... Chính họ đã làm nên một tấm gương “sống chết tự mình” cho những dân tộc trong thiên hạ cùng soi và nên soi” [7, tr. 24]. Kết quả là, tới đầu thế kỷ XX, Nhật Bản đã trở thành một nước tư bản hiện đại, đủ sức cạnh tranh sòng phẳng với các liệt cường phương Tây.

Trường hợp Siam, đứng trước áp lực bành trướng ngày càng gia tăng của các thế lực thực dân phương Tây, với tư cách người đứng đầu đất nước, dưới thời nhà vua Mongkut (1851 - 1868) buộc phải đưa ra những lựa chọn và quyết sách cho dân tộc mình, dẫu rằng có thể ảnh hưởng và tác động sâu đậm đến sự tồn vong, đường hướng phát triển trong tương lai. Mặt khác, từ bài học của các quốc gia láng giềng, mà đặc biệt là sự thất bại của Trung Quốc trong “Chiến tranh thuốc phiện” lần thứ nhất, nhà vua Mongkut nhận thức rõ về sức mạnh và kỹ thuật vượt trội phương Tây cũng như về nguy cơ xâm lược, do vậy: “Nếu chỉ thuần túy có vũ khí thì cũng không thật sự hữu ích cho chúng ta, mà sự khôn ngoan và hữu ích nhất để bảo vệ chúng ta trong tương lai chính là “cái miệng” và trái tim của chúng ta” [6, tr. 24 - 25]. Ông còn nhấn mạnh: “... Nếu Trung Quốc thất bại trong chính sách đóng cửa của mình trước áp lực của châu Âu thì Siam phải thỏa hiệp với các lực lượng bên ngoài đang đe dọa mình và bắt đầu thích nghi với thế giới mới, trong đó chủ nghĩa truyền thống Á châu đã tỏ ra lỗi thời và không hiệu quả” [4, tr. 962].

Ý thức về chủ quyền, lợi ích quốc gia, sự tồn vong của đất nước và phương thức bảo tồn nền độc lập, vị thế hiểm nguy dân tộc, vua Mongkut cùng với triều thần cấp tiến lựa chọn, xây dựng đối sách phù hợp cho quốc gia mình. Không đóng cửa và bảo thủ như nhiều vương triều phương Đông, Bangkok sớm mở ra thế giới bên ngoài, tây phương hóa nền hành chính, pháp luật, quân đội, phát triển kinh tế dưới thời Chulalongkorn (1868 - 1910) đã mở đường và tạo cơ hội cho vương quốc Siam đi vào quỹ đạo tư bản chủ nghĩa. Với vị trí “vùng đệm”, bằng con đường ngoại giao mềm dẻo, linh hoạt “*gió chiều nào, xoay chiều ấy*” gắn liền với quá trình Âu hóa cùng công cuộc cận đại hóa đất nước, các vùng lãnh thổ đã nhượng lần lượt được thu hồi, vương triều được giữ vững, bảo vệ thành công nền độc lập của Siam<sup>4</sup>.

### 3. Kết luận

*Tóm lại*, từ diễn trình “Cận đại hóa” của một số quốc gia phương Đông cho chúng ta thấy tính chất đa dạng của con đường “cận - hiện đại hóa”. Những quốc gia có xuất phát điểm đường như tương đồng nhưng lại đi những con đường khác biệt, kết quả mang lại cũng hoàn toàn khác biệt, thậm chí là đối ngược nhau. Trong đó, có những quốc gia thành công (như trường hợp của

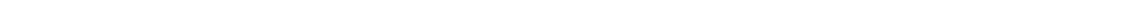
---

<sup>4</sup> Mở đầu bằng việc ký với Anh “Hiệp ước Thương mại và Hữu nghị Anh - Siam 1855” hay còn gọi là Hiệp ước Bowring. Tiếp đó, Siam ký với Mỹ hiệp định tương tự (1856), với Đan Mạch (1858), Bồ Đào Nha (1859), Hà Lan (1860), Phổ (1862). Việc ký các hiệp định bất bình đẳng này một mặt cho thấy không một cường quốc nào có sức mạnh vượt trội đủ khả năng thống trị Siam. Mặt khác, thông qua các hiệp định này, Siam có điều kiện tham gia vào việc phân chia phạm vi ảnh hưởng của các cường quốc trong khu vực [11, tr. 210].

Nhật Bản, Siam), có thất bại (như Việt Nam) và có cả thành công đan xen thất bại (như Trung Quốc). Khi phải đương đầu với sức mạnh văn minh phương Tây cùng nhiều thách thức đối với sự tồn tại của mình, các quốc gia phương Đông như Trung Quốc, Việt Nam, Nhật Bản, Siam đã cố gắng giải quyết tình trạng dân tộc theo những cách thức riêng. Mặc dù có những khác biệt quan trọng về *cách thức* cũng như *tốc độ* giải quyết vấn đề, nhưng bắt đầu xuất hiện mô hình riêng trong cách ứng phó của từng quốc gia. Sự khôn ngoan của triều đình Bangkok cũng như Tokyo thời đó là đã *tiến hành cải cách, bắt kịp đà tiến của thời đại, hội nhập có ý thức và có toan tính* vào cuộc hành trình của chủ nghĩa tư bản cho thấy một khả năng, một giải pháp tích cực để thoát khỏi cảnh nô dịch thuộc địa, mà nhiều nước khác, kể cả triều đình Việt Nam đã bỏ lỡ thời cơ [8, tr. 426].

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. C. E. Black, *The Dinamic of Modernization: A Study In Comparative History*, Harper & Row, New York, (1966).
2. La Vinh Cừ, *Hiện đại hóa tân luận - Tiến trình hiện đại hóa của Trung Quốc và thế giới*, Đại học Bắc Kinh (Bản tiếng Trung), (1993).
3. Nguyễn Thị Hà, *Cận đại hóa văn hóa Trung Quốc (Giai đoạn từ Chiến tranh nha phiến năm 1840 đến Ngũ Tứ vận động năm 1919)*, Luận văn thạc sĩ châu Á học, Trường Đại học KHXH & NV, Đại học Quốc gia Hà Nội, (2013).
4. D.G.E. Hall, *Lịch sử Đông Nam Á*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, (1997).
5. Phan Huy Lê, Trần Quốc Vượng, Lương Ninh, *Đông Á - Đông Nam Á: những vấn đề lịch sử và hiện tại*, Nxb Thế giới, Hà Nội, (2004).
6. Abbot Low Moffat, *Mongkut, the King of Siam*, Cornell University Press, Ithaca, New York, USA, pp. 24-25, (1961).
7. Đào Trinh Nhất, *Nhật Bản Duy tân 30 năm*, Nxb Thế giới, Hà Nội, (2015).
8. Vũ Dương Ninh, *Vũ Dương Ninh - Việt Nam - Thế giới và hội nhập (một số công trình tuyển chọn)*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2007).
9. Vũ Dương Ninh (chủ biên), *Phong trào cải cách ở một số nước Đông Á giữa thế kỷ XIX - đầu thế kỷ XX*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, (2007).
10. Võ Văn Sen, *Một vài kinh nghiệm của Nhật Bản và con đường hiện đại hóa của Việt Nam*, Tạp chí Phát triển khoa học và công nghệ, Tập 12, số 15, tr. 5 - 17, (2009).
11. *Tuyên ngôn của Đảng Cộng sản*, Nxb Sự thật, Hà Nội, (1976).
12. Nguyễn Văn Vượng, *Trung Quốc trên con đường cải cách, mở cửa và hội nhập: nhìn từ dòng chảy lịch sử*, Nghiên cứu Đông Bắc Á, số 5 (111), tr.44 - 52, (2010).





## MÔTIP NGHỊCH DỊ TRONG TÁC PHẨM CỦA FRANZ KAFKA

LÊ MINH KHA

Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Franz Kafka (1883 – 1924) được xem là một trong những nhà văn giàu ảnh hưởng nhất của thế kỷ XX. Những môtip nghịch dị đóng vai trò quan trọng trong những sáng tác của nhà văn này. Bài viết tập trung vào vai trò và đặc điểm của ba môtip nghịch dị: môtip bất khả thi, môtip biến dạng, và môtip sự phi lý trong nhiều tác phẩm của Kafka.*

**Từ khóa:** Franz Kafka, môtip, nghịch dị

### ABSTRACT

#### The Grotesque Motifs in Franz Kafka's Works

*Franz Kafka (1883 – 1924) is widely regarded as one of the most influential writers of the 20<sup>th</sup> century. The grotesque motifs play an important role in his works. This article focuses on the role and characteristics of three grotesque motifs: the agnostic spirit, the metamorphosis, and the absurdity in many of Kafka's works.*

**Keywords:** Franz Kafka, motif, grotesque

### 1. Đặt vấn đề

Là người khai mở cho dòng *Văn học phi lý* sau này, nhà văn người Tiệp Khắc Franz Kafka (1883 – 1924) đã sử dụng rất thành công thủ pháp nghịch dị, để biểu hiện ý thức về thực tại và khai mở một hiện thực mới. Theo Nguyễn Văn Dân, “gốc gác của cái nghịch dị có thể được tìm thấy ở F.Rabelais, ở M.de Cervantes, với những mẫu hình nhân vật kỳ cục, quái dị,.. Sau đó Gogol và Dostoievski cũng đã sử dụng thủ pháp này. Và đến Alfred Jarry, nhà văn Pháp cuối thế kỷ XIX đầu thế kỷ XX, cái nghịch dị được đẩy lên thành nhân vật chính với bộ tác phẩm *Ubu...*” [2; 238-239]. Cũng theo nhà nghiên cứu, “nguyên tắc của thủ pháp nghịch dị là phá hủy logic”. Ở đây, ta có thể hiểu nghịch dị là: “một kiểu tổ chức hình tượng nghệ thuật dựa vào huyền tưởng, tiếng cười, sự phóng đại, lối kết hợp và tương phản một cách kỳ quặc cái huyền hoặc với cái thực, cái đẹp với cái xấu, cái bi với cái hài, cái giống như thật với cái biếm họa” [1; 215]. Và nghệ thuật nghịch dị mang tính chất “ước lệ đặc thù”, nó công nhiên và chú ý trình bày một thế giới dị thường, trái tự nhiên.

Thủ pháp sử dụng cái nghịch dị có một quá trình phát triển dài lâu, đến thế kỷ XX, nó trở thành một hình thức nghệ thuật tiêu biểu, được vận dụng trong nhiều trào lưu, khuynh hướng văn học của chủ nghĩa hiện đại. Ở kiểu hình tượng nghịch dị hiện đại chủ nghĩa, thế giới quen thuộc

---

\*Email: leminhkha@qnu.edu.vn

Ngày nhận bài: 01/4/2016; Ngày nhận đăng: 10/4/2016

với ta bỗng chốc biến thành thế giới thù địch, xa lạ, ở đó ngự trị một cái “vô nghĩa” giống như một sức mạnh siêu nhiên không thể hiểu được, một “tất yếu vô điều kiện” biến con người thành con rối; chất nghịch dị ở đây trở thành “nỗi sợ sống”, trở thành “ý thức về sự phi lý của tồn tại” [1; 217]. Tuy nhiên, cũng cần thấy rằng, trong tác phẩm của một số nhà văn lớn của thời kỳ này, các môtip nghịch dị không loại trừ hoàn toàn thế giới hiện thực. Và việc vận dụng cái nghịch dị, biến nó trở thành những môtip nghệ thuật trở đi trở lại, cũng là phương thức quan trọng cho việc biểu hiện ý thức mới về thực tại, được tìm thấy trong sáng tác của những nhà văn tiên phong như Kafka.

## 2. Nội dung

Đi vào thế giới nghệ thuật của Kafka, ta nhận ra nhiều môtip nghịch dị ẩn chứa sức nặng tư tưởng và cảm quan mới về đời sống, trong sự gắn kết và trộn lẫn, hòa quyện cái bi với cái hài, thực tại và hư ảo, hiện hữu và hư vô. Ở đây, chúng tôi đặc biệt chú trọng đến ba môtip nghịch dị: *môtip bất khả tri*, *môtip biến dạng*, *môtip thích nghi với cái phi lý* – những môtip đóng vai trò hết sức quan trọng đối với việc tạo lập cái nhìn nghịch dị về thực tại của nhà văn. Giữa ba môtip này có sự gắn kết trong việc biểu hiện một thế giới luôn bất an, tràn ngập cái phi lý và nỗi lo âu tha hóa. Đó là cái thế giới của những cơn ác mộng bắt nguồn từ chính thực tại phi nhân và tâm thức cô đơn, khủng hoảng của con người trong *thời đại mất Chúa*.

### 2.1. Môtip bất khả tri

Ở nhiều tác phẩm của Kafka, *môtip bất khả tri* thể hiện sự không thấu hiểu, không nghe thấy, không nhìn thấy, là một môtip có tần số xuất hiện rất cao và nói lên được những vấn đề hệ trọng trong cảm quan về hiện thực của nhà văn. Thế giới của Kafka là một thế giới mà nhiều nhân vật không có khả năng tri giác, mặc dù vẫn có đầy đủ mọi giác quan. Trong truyện *Hóa thân*, nhân vật Gregor, sau một đêm ngủ dậy đã hoá thành một con bọ với hình dáng dị thường “lưng rần như thể được bọc kín bằng sắt, “cái bụng khum tròn, nâu bóng, phân chia làm nhiều đốt cong cứng đờ” [3; 15]. Nhưng khổ sở hơn cho Gregor, cùng với sự hóa thân, anh đã phải từ bỏ tiếng nói của con người để gánh lãnh một thứ thanh âm chứt chứt khổ sở của loài côn trùng. Mọi người từ bố mẹ anh, em gái anh đến lão quản lý đều không thể nào nghe được, hiểu được tiếng nói của con bọ người Gregor - cái sinh thể kỳ dị, đêm hôm trước vẫn là một người con kiếm được nhiều tiền cho gia đình, người anh hết lòng với cô em gái, người chào hàng đắc lực của cửa hàng: “Ra là thế, người ta không còn hiểu được những lời anh thốt ra nữa, tuy rằng anh vẫn hiểu mình khá rõ ràng, thậm chí còn rõ hơn trước kia, có lẽ đôi tai anh đã dần quen với âm thanh của lời mình nói” [3; 26]. Trong đau đớn, tuyệt vọng, Gregor cất tiếng gọi cần cứu: “Mẹ ơi, mẹ ơi!” khi nằm bò trên sàn cách mẹ anh không xa; đó là tiếng gọi thiêng liêng của tình mẫu tử, tiếng gọi đợi chờ một bàn tay nâng đỡ, tình thương yêu dịu dàng của mẹ. Nhưng trước hình thù kỳ quái của Gregor, trước tiếng gọi đã không còn là của một con người, bà mẹ chỉ càng thêm kinh khiếp: mẹ anh lại rú lên lần nữa, rồi bà chạy đi, và ngã vào vòng tay bố anh vừa hồi hã lao tới đỡ. Không những vậy, cùng với sự biến dạng hình hài, mất đi giọng nói con người, Gregor cũng cảm thấy những âm thanh của loài người ngày càng trở nên khó lĩnh hội, đặc biệt là tiếng nói của người bố: “Đối với Gregor thì dù sao cái tiếng động sau lưng anh không còn giống tiếng nói của một người cha” [3; 32]. Có thể nói rằng, tác phẩm *Hóa thân* bắt đầu bằng sự kiện Gregor biến thành bọ sau một sớm tinh giấc bần

khoản, nối tiếp bằng những chuỗi không thấu hiểu và kết thúc bằng cái chết của nhân vật chính. Ý vị mỉa mai, bi đát thể hiện ở việc Gregor không tìm được sự cảm thông ngay nơi gia đình thân thuộc của mình, khi giữa anh và họ là hồ thủy ngăn cách giữa bọ và người. Anh bị đẩy ra ngoài lề gia đình mình và cả guồng quay của xã hội, anh không còn giống họ nên sẽ bị loại trừ trong mặc cảm xa lạ, lưu đày.

*Môtip bất khả tri* còn hiển hiện qua dạng truyện ngắn như *Bức thông điệp của hoàng đế*. Mở đầu câu chuyện, hoàng thượng “đã gửi bức thông điệp cho bạn, một kẻ cô đơn, một kẻ kém cỏi nhất trong thần dân của ngài, kẻ đã chạy trốn trước ánh sáng chờ che của Hoàng đế cho tới khi trở nên rất nhỏ bé ở một nơi xa xôi hẻo lánh nhất” [3; 797]. Bức thông điệp ấy được tên sứ giả khỏe mạnh đem theo, chạy qua những mê cung của Dục vọng, những sân nhỏ sân sau từ cung điện này đến cung điện khác nhưng hấn chẳng bao giờ vượt nổi để chuyển tải thông điệp của người đã khuất. Vì không nhận được thông điệp nên suốt đời bạn sẽ không đọc được thông điệp, và dĩ nhiên, chẳng thể biết thông điệp muốn nói điều gì. Do vậy, bạn cũng đánh mất sự liên lạc với thế giới, với cuộc đời này trong cô đơn và cái chết: “Còn bạn thì cứ ngồi bên cửa sổ của mình mà mơ mộng đó là sự thật khi màn đêm buông xuống” [3; 798]. Thế giới đã đánh mất những sợi dây kết nối, mối quan hệ giữa con người và con người, con người và thế giới, con người với chính mình cũng chìm trong đáy sâu của sự lạc lõng, vô phương hướng.

Thân phận bi đát của con người trong cái nhìn nghịch dị, hiện lên đầy ám ảnh trong truyện *Người cười xò*. Truyện khắc họa mối tương phản kỳ lạ giữa ông lão và người vợ: Ông lão nhân hậu - bà vợ độc ác, ông lão bị điếc nhưng nghe thấy - người vợ bình thường lại không nghe được lời thỉnh cầu của nhân vật *tôi*. Nhân vật *tôi* như một linh hồn dật dờ giữa không gian tuyết băng lạnh lẽo, rất cần than để sưởi ấm: “Tôi phải có than, tôi không thể bị chết cứng; phía sau tôi là lò sưởi tàn nhẫn, đằng trước mặt là bầu trời độc ác, thế là tôi phải len qua chúng, trên hành trình tìm đến sự cứu giúp từ người bán than” [3; 794]. Nhưng niềm hy vọng mong manh ấy cũng vỡ tan trong sự bất lực và bi kịch không thấu hiểu giữa người và người: Ông lão điếc xúc động trước lời thỉnh cầu của nhân vật *tôi* nhưng đành bất lực; trong khi người vợ bình thường lại nhẫn tâm trước lời cầu xin “mỗi một xẻng than xấu nhất” để chôn lại cái rết cắt da cắt thịt của linh hồn *tôi*: “Không có gì ở đây cả, tôi chẳng nghe thấy gì, chỉ có sáu tiếng chuông, và bây giờ chúng ta phải đóng cửa hàng” [3; 796]. Và sau đó, nhân vật *tôi* “đáp xuống dãy núi băng và vĩnh viễn biến mất” trong nỗi thống khổ của kiếp người như một định mệnh nghiệt ngã an bài. Con người lang thang vô định trong một thế giới không thể thấu hiểu, không có sự cảm biết giữa người với người, và chết trong nỗi cô đơn lạnh lẽo. “Con người bị tước mất khả năng tìm hiểu và thiết lập quan hệ với thế giới một cách bình thường vì con người không phải là chủ mà là nạn nhân của thế giới!” [3; 944]. Đó là cái thế giới bi - hài, nơi con người đã đánh mất chiếc chìa khóa trước cánh cửa cuộc đời, mãi mãi cửa không thể mở, và con người cũng không thể bước vào, để được sống như một con người.

## 2.2. Môtip biến dạng

Song hành, gắn kết chặt chẽ với *môtip bất khả tri* là *môtip biến dạng*. Nhiều nhà nghiên cứu đã nhận xét, cùng với bất an và lo âu, tha hóa là một trong những từ chìa khóa trong văn học nghệ thuật những năm đầu thế kỷ XX. Sự tha hóa ấy trong tác phẩm Kafka hiện hình cụ thể thông

qua sự biến dạng của các nhân vật, dưới nhiều hình thái khác nhau. Nhân vật Gregor Samsa, một sớm tinh giãc, thấy mình biến thành một con bọ khổng lồ: “Chân anh nhiều ra, mảnh khảnh đến thăm hại so với phần còn lại của thân hình to đùng, vung vẩy bất lực trước mắt anh” [3; 15]. Khi trở thành bọ, anh có thể di chuyển bò ngang, bò dọc, bám trên thành tường, trần nhà; giọng anh chứt chứt khỏ sỏ, thức ăn của loài người khiến anh tởm lợm. Nhưng nghịch lý thay, chính từ sự biến dạng ấy, anh lại bắt đầu bùng ngộ, nhận thức được những điều trước đây với tư cách một con người anh không nhận thức được. Đó là những suy nghĩ về công việc chán ngắt, nhọc nhằn, “chạy rong hết ngày này sang ngày khác”; về dự định thoát khỏi cái nghề nghiệp khốn khổ này trong tương lai: “Hừ, dù sao cũng còn hy vọng một khi mình đã dành dụm đủ trả hết món tiền bố mẹ mình thiếu nợ lão ta, chắc cũng phải mất năm, sáu năm nữa - nhất định mình sẽ làm thế, lúc đó mình sẽ hoàn toàn cắt đứt mọi dây dợ ràng buộc” [3; 17]. Tuy nhiên, guồng máy công việc vẫn có sức mạnh kinh hoàng, ngay cả khi đã thành bọ, như một quán tính, gánh nặng cơm áo gạo tiền vẫn chưa chịu buông tha anh, anh vẫn lo trễ giờ đi làm: “Còn bây giờ, ôi chao, mình phải dậy ngay, kéo trễ chuyến tàu năm giờ” [3; 17].

Trái với nhân vật Gregor, người nghệ sĩ trong *Vô địch nhịn ăn* là một trường hợp biến dạng khác. Nhân vật trở thành một nắm xương tàn trong khi dùng cái phi lý của việc nhịn ăn để chống chọi lại cái phi lý của sự bất dung hòa giữa cuộc đời và người nghệ sĩ. Lúc đầu, khi trò nhịn ăn còn đang thịnh, việc biểu diễn của người nghệ sĩ thu hút rất nhiều người đến xem, “tất cả mọi người đều muốn đến xem chàng nghệ sĩ ít nhất là một lần trong ngày” [3; 760]. Tuy nhiên, cùng với thời gian, mọi người đã xao nhãng, thôi không còn chú ý đến tài biểu diễn nhịn ăn của người nghệ sĩ thì cũng là lúc cuộc đời của người nghệ sĩ trở nên thật hảm hiu, bi đát, chiếc cũi nơi anh biểu diễn trở thành vật cản khi người ta đến xem chuồng thú. Anh chết như bộ xương khô bên đồng rơm rạ khi chẳng còn có thể ăn được thức ăn của loài người, thích nghi trở lại với cuộc sống loài người: “Bởi vì tôi phải nhịn đói, không thể khác được”; “Bởi vì tôi không tìm thấy được món ăn ưa thích. Nếu thấy được xin ông hãy tin tôi, tôi đã không làm cao đến thế đâu mà đã ăn no như ông và như tất cả mọi người rồi” [3; 771].

*Môtíp biến dạng* còn được thể hiện trong những căn bệnh, những khuyết tật hình dạng nơi các nhân vật Kafka. Trong *Vụ án*, ông luật sư Hun nằm liệt giường, cô y tá Leni với vết tật thân thể: ngón giữa và ngón đeo nhẫn của bàn tay phải, giữa hai ngón có da dính liền đến tận đốt thứ hai, rồi người trông coi nhà thờ bước đi với những “bước chân khập khiễng”, ngộ nghĩnh đến mức gọi cho Joseph.K. nhớ lại một thời thơ ấu cổ bắt chước động tác của kỵ sĩ phi ngựa. Không chỉ biến dạng về nhân hình, các nhân vật của Kafka còn biến dạng, tha hóa về nhân tính: Người họa sĩ Titoreli có dòng họ mấy đời làm nghề vẽ truyền thần cho các quan tòa nhưng lại gạ gẫm bán tháo hàng chục bức tranh phong cảnh cho nhân vật K. đang chẳng có một chút tâm trạng nào để xem tranh, mua tranh. Người em gái Grete trước đây hiền lành, yêu quý anh trai, bây giờ trở nên tàn nhẫn khi bỏ quên anh mình trong đồng đồ đạc bẩn thỉu nơi căn buồng tối, và đỉnh điểm là sự phủ nhận triệt để người anh trai cô đã từng yêu quý: “Có lẽ bố mẹ không nhận ra nhưng con thì thấy rõ quá rồi: Ta phải làm sao tống khứ nó đi” [3; 64]. *Môtíp biến dạng* đã thể hiện được những vấn nạn, những ám ảnh của con người trong thời đại Kafka: nỗi lo âu và sự tha hóa. Thoạt nhìn, ta có thể cười cợt trước hình dạng kỳ lạ của Gregor khi biến dạng thành bọ, trước trò biểu diễn phi lý của nghệ sĩ nhịn ăn, trước căn bệnh liệt giường của luật sư Hun, trước bước đi khập khiễng

của người quản lý nhà thờ; nhưng môtip biến dạng của các tác phẩm Kafka đem đến nhiều hơn một sự phủ định triệt để cái xã hội không cho phép con người được sống với những phẩm chất tốt đẹp của mình.

### 2.3. Môtip thích nghi với cái phi lý

Cùng với môtip *bất khả tri*, môtip *biến dạng*, môtip *thích nghi với cái phi lý* đã làm nổi rõ số phận con người trong thời đại Kafka. Với bầu khí quyển đầy rẫy cái phi lý, đáng buồn thay, để tồn tại, con người không còn cách nào khác là phải thích nghi với nó. Trong tác phẩm *Vụ án*, Joseph.K, sau quá trình chạy tội long đong, chợt nhận ra từ trước đến giờ mình chẳng hiểu tí gì về những tòa án, những văn phòng tư pháp nơi hành lang hút gió, và cả cái cơ chế buộc tội không lồ đầy những mê cung mê thất mà anh chẳng rõ là tội gì, nơi đâu xét xử. Cho đến một lúc, từ một người vô tội, Joseph.K. dần thích nghi với nó, nói theo ngôn ngữ của Kundera: “sự trừng phạt đã đi tìm tội lỗi” [4; 109]. Anh lục lại tất cả những hồ sơ cá nhân, anh ngồi ngẫm nghĩ trong một ngày mùa đông mưa rơi nặng hạt về quá khứ của mình, về những tội lỗi mà anh có thể mắc phải. Nghĩ là trong ý thức, anh đã xem tội lỗi của mình, sự trừng phạt mà anh cam chịu là một điều tất yếu, cho dù nó được tuyên bố bởi một tòa án vô hình quái đản “không bao giờ với tới”. Kafka có một truyện ngắn nhan đề *Giấc mơ*, kể chuyện nhân vật Joseph.K nằm mộng chứng kiến cảnh người ta dựng mộ cho mình, khắc dần từng chữ cái tên anh ta vào bia mộ, trong lúc cái chuông nhỏ trong nhà nguyện ở nghĩa địa gióng lên từng hồi. Lúc đầu có hơi ngạc nhiên, nhưng khi hiểu ra nắm mộ kia dành cho chính anh, anh không những không phản kháng mà dùng tất cả mấy ngón tay đào sâu xuống lòng đất đã toi và “chìm xuống hồ, lưng lướt nhẹ trên luồng không khí mềm mại”: “Trong lúc anh đã sẵn sàng để chìm xuống độ sâu tàn nhẫn thì đầu anh vẫn cứ nghễnh lên khỏi cổ, tên anh chạy ngang qua phiến đá trên trong dòng chữ rục rở” [3; 789]. Nếu giấc mơ là sự giải tỏa những ẩn ức trong thực tại thì ngay cả trong mơ, Joseph.K. vẫn thấy mình bị chôn sống. Cõi thực và cõi mơ đan bện trong cái nhìn nghịch dị, và những cơn ác mộng đâu còn là mơ, mà đã trở thành sự thực ở đời. Trong các tác phẩm, Kafka đã đem đến cái không khí u mua kịch cỡm khi hòa trộn những cái quái đản với cái hàng ngày, và để cho nhân vật cảm nhận cái phi lý như những gì rất đổi bình thường: Joseph.K đào mộ chôn chính mình, người nông dân trong *Trước cửa pháp luật* thích nghi với sự đợi chờ vô vọng, cả cuộc đời đi tìm pháp luật, quen cả mấy con rận trên cổ áo lông của anh bảo vệ nhưng vẫn không bước vào được cánh cổng thứ nhất. Trong thế giới mà cái phi lý không thể bị loại trừ, con người phải thích nghi với nó, cho đến lúc chính bản thân họ bị cái phi lý kia hủy diệt. Và về mặt nào đó, chính sự tồn tại của con người, chính bản thể hữu hạn của con người cũng đã là điều phi lý. Vậy là, vừa như một định mệnh, vừa có một lực đẩy bên trong đưa nhân vật đến sự tha hóa và cái chết. Nhân vật của Kafka có thể nhận lãnh cái chết vì một mệnh lệnh phi lý, không thể hiểu nổi. Trong truyện *Lời tuyên án*, thương gia Bendemann bất hòa với bố và bị bố kết tội chết: “sự thực mi chỉ là một thằng bé vô tội, nhưng sự thực lớn hơn nữa mi là một kẻ độc ác!”; “Cho nên mi hãy nghe đây: Bây giờ ta kết án mi tội chết đuối !” [3; 757]. Thật lạ lùng khi chỉ vì một lời kết án vu vơ giống như một lời nguyện từ thuở xa xưa mà đứa con phải ngay tức khắc chịu tội. Bendemann ngược nhìn cái hình hài như một bóng ma của cha anh, nhưng anh vẫn lao xuống nước: “Anh tung người qua lan can như một vận động viên thể dục dụng cụ thành thạo... anh đợi chiếc ô tô chạy qua để cho nó át đi tiếng rơi của anh”, rồi anh khẽ gọi: “Thưa cha mẹ thân yêu, dù

sao con vẫn yêu cha mẹ, và anh bay hai tay rơi xuống nước” [3; 758]. Phi lý đã trở thành bản chất của thực tại và sự hiện hữu của con người. Trong ý thức về sự phi lý của Kafka, có hình bóng của những thiết chế quyền lực vô hình chi phối vận mệnh con người, lại có những ham muốn nội tại từ bản chất người làm nền móng cho bi kịch nhân sinh. Nhân vật của Kafka muốn trốn khỏi định mệnh và thực tại phi lý, nhưng càng vùng vẫy, lại càng rơi sâu vào hố thẳm của hư vô.

### 3. Kết luận

Tóm lại, bằng việc sử dụng những môtip nghịch dị, kết hợp những mặt đối lập, tương phản trong một chỉnh thể nghệ thuật toàn vẹn, Kafka đã tạo nên cảm giác về sự lấp lửng, mơ hồ rất khó cắt nghĩa ở những hình tượng nghệ thuật mà ông sáng tạo. Nhờ thế, tác phẩm của Kafka luôn mở ra trước muôn vàn diễn giải, và không ngừng vẫy gọi hành trình khám phá nơi người đọc, để cùng với nhà văn khám phá ra những điều ẩn giấu đằng sâu thực tại và bên trong bản thể của con người.

Điều này cũng là nhận xét của Tzevan Todorov về văn chương của Kafka: “Kafka cho phép chúng ta hiểu rõ hơn bản thân văn chương. Chúng tôi đã nhiều lần nêu lên phạm vi nghịch lý của văn chương: văn chương chỉ sống trong điều mà ngôn ngữ thường ngày gọi là mâu thuẫn. Văn chương đảm nhận phần đề giữa ngôn từ và xuyên ngôn từ, giữa hiện thực và hư ảo. Tác phẩm của Kafka cho phép chúng ta tiến xa hơn và thấy văn chương cho một mâu thuẫn khác nữa sống ngay trong lòng nó” [5; 210].

Có thể nói, những mâu thuẫn, lấp lửng ấy chính là điều làm nên sức hấp dẫn lạ thường của Kafka – “Dante của thế kỷ XX” (W.H.Auden), người viết “*Kinh Thánh* hiện đại”.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lại Nguyên Ân, *150 thuật ngữ văn học*, Nxb ĐHQG, Hà Nội, (1999).
2. Nguyễn Văn Dân, *Chủ nghĩa hiện đại trong văn học nghệ thuật*, Nxb KHXH, Hà Nội, (2013).
3. Franz Kafka, *Tuyển tập tác phẩm* (nhiều người dịch), Nxb Hội Nhà văn & Trung tâm Văn hóa ngôn ngữ  
a. Đông Tây, Hà Nội, (2003).
4. Milan Kundera, *Nghệ thuật tiểu thuyết* (Nguyễn Ngọc dịch), Nxb Đà Nẵng, (1998).
5. Tzetan Todorov, *Dẫn luận về văn chương kỳ ảo* (Lê Hồng Sâm – Đặng Anh Đào dịch), Nxb ĐHSP, Hà Nội, (2008).

## NHÌN LẠI VỀ ĐẸP TRUYỀN THỐNG CỦA NGƯỜI PHỤ NỮ VIỆT NAM QUA BÀI THƠ “BÁNH TRÔI NƯỚC” CỦA HỒ XUÂN HƯƠNG

NGUYỄN ĐÌNH THU<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup>Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

#### Nhìn lại về đẹp truyền thống của người phụ nữ Việt Nam qua bài thơ “Bánh trôi nước” của Hồ Xuân Hương

*Từ vẻ đẹp và vai trò xã hội, người phụ nữ Việt Nam đã trở thành hình ảnh quan trọng và là nguồn cảm hứng vô tận cho sáng tạo nghệ thuật. Hồ Xuân Hương là một trong những nhà thơ nổi tiếng của văn học trung đại Việt Nam. Trong sáng tác thơ của mình, tác giả đã ra sức đấu tranh đòi tự do và tự tin ca ngợi vẻ đẹp truyền thống của người phụ nữ Việt Nam, đặc biệt là trong bài thơ “Bánh trôi nước”.*

**Từ khóa:** *Vẻ đẹp truyền thống, phụ nữ Việt Nam, bài thơ Bánh trôi nước.*

### ABSTRACT

#### Rethinking of the Traditional Beauty of Vietnamese Women in Poem “Bánh trôi nước” by Ho Xuan Huong

*Regarding beauty and social roles, Vietnamese women have become the important image and endless inspiration for art. Ho Xuan Huong was one of the most famous poets in Vietnamese medieval literature. In her poems, she struggled for freedom and confidently praised the traditional beauty of Vietnamese women, especially in poem “Bánh trôi nước”.*

**Keywords:** Traditional beauty, “Bánh trôi nước”, Ho Xuan Huong

### 1. Đặt vấn đề

Sinh thời, đại văn hào người Nga Macxim Gorki đã từng viết:

*Đời thiếu mẹ hiền không phụ nữ  
Anh hùng thi sĩ hỏi còn đâu?*

Nói vậy, nghĩa là dù ở nơi đâu, dù đảm nhận vị trí nào trong xã hội thì người phụ nữ cũng có một vai trò thi ca, nhạc, họa,... Chỉ xét riêng trong văn học, dù văn học dân gian hay văn học viết, văn học trung đại hay văn học hiện đại, người phụ nữ đã được nhìn nhận ở nhiều góc độ, hết sức to lớn, không thể phủ nhận. Tuy nhiên, theo sự phát triển của xã hội loài người, nói đúng hơn là sự thay đổi của các hình thái kinh tế xã hội thì cách nhìn về phẩm chất, vị thế của người phụ nữ cũng có sự dịch chuyển, thay đổi và luôn được mọi người nhận thức lại.

---

\*Email: [nguyendinhthu84@gmail.com](mailto:nguyendinhthu84@gmail.com)

Ngày nhận bài: 14/3/2016; Ngày nhận đăng: 12/4/2016

Ở Việt Nam, hình ảnh người phụ nữ không chỉ xuất hiện trong những trang sử hào hùng mà còn là nguồn cảm hứng sáng tạo vô tận cho vai trò khác nhau, đặc biệt là việc tập trung khắc họa những vẻ đẹp phẩm chất, tâm hồn. Qua bài viết này, chúng tôi muốn nhìn lại vẻ đẹp truyền thống của người phụ nữ Việt Nam từ góc nhìn một tác phẩm thơ quen thuộc của nữ sĩ họ Hồ trong thơ ca trung đại Việt Nam.

## 2. Hình tượng người phụ nữ trong thơ ca trung đại Việt Nam

Văn học trung đại Việt Nam là văn học của thời kỳ phong kiến. Lấy ý thức hệ tư tưởng chủ đạo làm nền tảng tinh thần cho xã hội là Nho giáo để xây dựng chế độ quân chủ chuyên chế vững mạnh, bảo vệ quyền lợi của giai cấp thống trị, nhà nước đã thiết lập một hệ thống chính trị, luật pháp với nội dung đề cao vương quyền, nam quyền, Nho sĩ, quý tộc; xã hội phân chia đẳng cấp, thứ bậc rõ rệt. Trong chế độ phong kiến, người phụ nữ bị tước đoạt nhiều quyền lợi, trở thành tầng lớp bị phụ thuộc, bị xem thường. Theo đó, với đặc trưng đề cao tính chất cao quý, trang nhã, quy phạm, sáng tác văn học thời kỳ phong kiến chủ yếu dùng để nói chí, tải đạo hoặc đi vào miêu tả những thú vui tao nhã, nhàn dật của tầng lớp vua quan, Nho sĩ, quý tộc.

Nhìn nhận một cách cụ thể, văn học trung đại Việt Nam đã có sự vận động gắn liền với sự thay đổi của chế độ phong kiến. Từ thế kỷ X đến thế kỷ XV, nhà nước phong kiến từng bước xây dựng chế độ quân chủ chuyên chế vững mạnh, đạt đến đỉnh cao cực thịnh dưới triều Lê Thánh Tông. Sang đến giai đoạn thế kỷ XVI – nửa đầu thế kỷ XVIII, mặc dù chế độ phong kiến bắt đầu có những biểu hiện suy thoái, khủng hoảng, nhưng về cơ bản, trật tự xã hội vẫn ổn định, Nho giáo vẫn được đề cao. Bởi vậy, văn học viết thế kỷ X – nửa đầu thế kỷ XVIII về cơ bản vẫn nặng tính giáo huấn, đề cao cộng đồng, đề cao tầng lớp trên trong xã hội. Chỉ đến giai đoạn nửa cuối thế kỷ XVIII – nửa đầu thế kỷ XIX, khi chế độ phong kiến đã thực sự mục ruỗng, thối nát, kéo theo đó là sự bùng nổ của phong trào nông dân khởi nghĩa chống lại các tập đoàn phong kiến cũng như kẻ thù xâm lược mới tạo điều kiện thuận lợi cho trào lưu, tư tưởng nhân văn phát triển mạnh mẽ. Theo đó, văn học trung đại Việt Nam đã đi từ những thể loại vay mượn, quan phương đến những thể loại dân tộc, phi chính thống. Nội dung phản ánh của các tác phẩm di chuyển đi từ trong cung đình ra ngoài xã hội, từ hình tượng vua chúa, anh hùng, nho sĩ trí thức đến những hình tượng vốn bị xem là tầng lớp thấp hèn, nhỏ bé. Trên xu hướng vận động chung đó, thơ ca trung đại Việt Nam từ mục đích dùng để nói chí, tải đạo hay tả cảnh thiên nhiên đã đi đến thể hiện những tư tưởng, tình cảm cá nhân, những khát khao giao cảm, hạnh phúc trần thế cho đến những rung động tế vi trong tâm hồn mỗi người. Và hình tượng người phụ nữ cũng ngày càng được chú trọng phản ánh, trở thành hình tượng trung tâm của chủ nghĩa nhân văn trong văn học giai đoạn nửa cuối thế kỷ XVIII – nửa đầu thế kỷ XIX.

Trên con đường khám phá vẻ đẹp của người phụ nữ, mỗi tác giả trong văn học viết trung đại lại đứng ở điểm nhìn khác nhau, tạo ra tiếng nói đa thanh, riêng biệt. Trong *Cung oán ngâm*, Nguyễn Gia Thiều đứng trên điểm nhìn của một cung nữ mà oán trách sự hờ hững của vua, nói lên khát vọng tự do, khát khao ân ái. Ở *Chinh phụ ngâm*, Đặng Trần Côn mượn lời chinh phụ để phê phán chiến tranh phi nghĩa, biểu hiện ước muốn hạnh phúc lứa đôi. Với *Truyện Kiều* của Nguyễn Du, qua vẻ đẹp và số phận của Thúy Kiều, tác giả đã lên án, tố cáo những thế lực xấu xa trong xã hội, đề cao vẻ đẹp, khát vọng chân chính của con người,... Tựu trung, nhìn từ phía đối



tượng trữ tình là người phụ nữ, họ đều gặp gỡ ở số phận bi kịch. Đó là mâu thuẫn cao độ giữa những vẻ đẹp hình thức, phẩm chất, cùng những khát khao hạnh phúc vốn có của họ với thực tế họ phải nếm trải một cuộc đời đắng cay, bất hạnh. Còn nhìn từ phía chủ thể trữ tình là tác giả, khi viết về người phụ nữ, họ đều mang tư tưởng nhân đạo, nhân văn sâu sắc.

Trong tiếng nói về người phụ nữ, “bà chúa thơ Nôm” Hồ Xuân Hương có thể được xem là nhà thơ của phụ nữ. Phần lớn những thi phẩm bà viết là viết về người phụ nữ hoặc qua đó thể hiện cách nhìn của nữ sĩ. Điều đáng nói là đến thơ Hồ Xuân Hương, nhà thơ không hóa thân vào nhân vật trữ tình nhập vai mà trực tiếp nói lên tiếng nói tố cáo xã hội phong kiến thối nát, bất công, khẳng định vẻ đẹp tự thân của người phụ nữ, đòi nữ quyền.

### 3. Vẻ đẹp truyền thống của người phụ nữ Việt Nam qua bài thơ “bánh trôi nước” của Hồ Xuân Hương

*Bánh trôi nước* là một bài thơ vịnh vật, viết theo thể thất ngôn tứ tuyệt. Vịnh về một món ăn dân gian là cái nghĩa bề nổi, tầng băng ẩn tàng dưới hình ảnh cái bánh trôi là vẻ đẹp và thân phận của người phụ nữ Việt Nam trong xã hội phong kiến. Cái tài, sự độc đáo của nữ sĩ Xuân Hương là chỉ với vài nét vẽ cơ bản nói lên đặc trưng của chiếc bánh trong khuôn khổ 28 chữ mà khơi gợi nên bao điều về người phụ nữ xưa, nhất là về vẻ đẹp của họ:

*Thân em vừa trắng lại vừa tròn,  
Bảy nổi ba chìm với nước non.  
Rắn nát mặc dầu tay kẻ nặn,  
Mà em vẫn giữ tấm lòng son.*

Đứng trước một người phụ nữ, ấn tượng đầu tiên của mỗi người là ở vẻ đẹp hình thức, hình thể rồi mới đến vẻ đẹp về phẩm chất, tâm hồn. Và cách nhìn của Hồ Xuân Hương cũng không nằm ngoài tâm lý, quy luật nhận thức ấy. Câu thơ thứ nhất, với hai tính từ *trắng, tròn* dùng để miêu tả màu sắc và hình dáng của bánh trôi đã chuyển nghĩa, khơi gợi trí tưởng tượng của người đọc về vẻ đẹp bên ngoài của người phụ nữ: *Thân em vừa trắng lại vừa tròn*. Có thể nói, mong muốn và cũng là chuẩn mực trong cách nhìn truyền thống về hình thức một người phụ nữ đẹp trước hết phải là nước da trắng. Bởi vậy, ngay từ trong ca dao, dân gian đã nói lên chuẩn mực ấy: *Cổ tay em trắng như ngà/ Con mắt em liếc như là dao cau...* Và với Hồ Xuân Hương, đó như một nét đẹp xuyên suốt trong cách nhìn về vẻ đẹp hình thức của giới nữ trong sáng tác của tác giả: *Đôi lú như in tờ giấy trắng/ Nghìn năm còn mãi cái xuân xanh (Tranh tố nữ)*, hay *Hồng hồng má phấn duyên vì cậy/ Chúa dẫu vua yêu một cái này (Vịnh cái quạt, bài số 2)*,... Nước da trắng, nhất là trắng hồng đã nói hết được *vẻ xinh xắn, tươi tắn* của một người con gái. Không những thế vẻ tròn trịa của chiếc bánh còn gợi lên một vẻ đẹp hình thể tròn đầy, đầy đặn theo quan niệm thẩm mỹ truyền thống của người Việt về một *vẻ đẹp viên mãn*. Vẻ trắng trẻo, nét tròn đầy ấy thật bắt mắt, thật tràn đầy sức sống, chứa đựng bao khát khao rạo rức, thể hiện cái nhìn tươi trẻ, lạc quan của nữ sĩ, và cũng là cái nhìn của nhân dân, nhất là những người dân lao động. Cũng có thể nói thêm rằng, đằng sau vẻ trắng trẻo, đầy đặn ấy còn giúp chúng ta liên tưởng đến *vẻ trắng trong, phúc hậu* của người phụ nữ Việt Nam, một vẻ đẹp tâm hồn hồn nhiên, thuần phác, mang quan niệm, cốt cách Việt. Câu thơ với cấu trúc *vừa... lại* có tác dụng bổ sung, nhấn mạnh rất rõ, và rõ ràng thể hiện được thái độ rất tự tin của nhà thơ khi ý thức, khẳng định về vẻ đẹp hình thức của người

phụ nữ. Mặc dù gọi tả vẻ đẹp hình thể qua chiếc bánh trôi nhưng đây là cách thể hiện mang tính cụ thể, chân thực chứ không phải cách thể hiện chung chung theo công thức, ước lệ như cách làm của các tác giả trong văn học trung đại (thường thấy trong truyện thơ Nôm). Đó là cách cảm, cách nghĩ của một con người bình dân, một người dân lao động chứ không phải cách cảm, cách nghĩ của tầng lớp Nho sĩ, quý tộc.

Đến câu thơ thứ hai, ai cũng biết thông qua nói về cách luộc bánh trôi, nhất là ở việc sử dụng thành ngữ *Ba chìm bảy nổi* mà lại đảo câu thành ngữ cho chữ *chìm* nằm ở cuối, nhà thơ ngầm thể hiện sự long đong, cơ cực của người phụ nữ Việt Nam trong xã hội phong kiến: *Bảy nổi ba chìm với nước non*. Nhưng có lẽ ít ai thấy được rằng, đằng sau sự long đong cơ cực ấy là **vẻ đẹp tần tảo, chịu thương chịu khó, đức hy sinh, nhẫn nại** của người phụ nữ Việt Nam. Đây chính là nét đẹp truyền thống mà có lẽ không ai có thể phủ nhận được. Bởi trong lịch sử Việt Nam cũng như trong cuộc sống thực tại đã có biết bao tấm gương về người phụ nữ lam lũ, chịu đựng vì chồng, vì con để cuộc sống gia đình hạnh phúc, đất nước tươi đẹp. Nói đến đây, bỗng nhiên khiến ta nhớ đến hình ảnh người phụ nữ trong ca dao một mình nuôi con cho chồng đi tham gia chiến trận: *Cái cò lặn lội bờ sông/ Gánh gạo đưa chồng tiếng khóc nỉ non/ Nàng về nuôi cái cùng con/ Để anh đi trẩy nước non Cao Bằng*, hay hình ảnh bà Tú trong bài thơ *Thương vợ* của Tú Xương: *Quanh năm buôn bán ở mom sông/ Nuôi đủ năm con với một chồng/ Lặn lội thân cò khi quãng vắng/ Eo sèo mặt nước buổi đò đông/ Một duyên hai nợ âu đành phận/ Năm nắng mười mưa dám quản công...* Đằng sau lời than thân trách phận là khẳng định sự kiên trì, can trường của người phụ nữ. Người phụ nữ long đong, lặn lội như vậy nhưng sao vẫn tần tảo, chịu đựng? Phải chăng một thân phận phụ thuộc, bị xem là tầng lớp thấp hèn trong xã hội thì họ chỉ biết cố gắng lao động để bù đắp lại công ơn, để có thể xứng đáng với đáng mày râu? Theo thời gian, người phụ nữ thời kỳ phong kiến quen dần với cách nghĩ an phận, chấp nhận: đã sinh ra phận đàn bà thì phải chấp nhận như vậy để cuộc sống của bản thân cũng như gia đình được êm ấm.

Ở hai câu thơ cuối, vẫn tiếp nối mạch thơ tiếp tục nói lên số phận bất hạnh của người phụ nữ trong xã hội phong kiến (cụ thể ở đây là nói đến thân phận phụ thuộc) nhưng ý thơ tập trung vào việc khẳng định phẩm chất quý báu, vấn đề sống còn của mỗi người phụ nữ theo quan niệm đạo đức phong kiến, và cũng là vẻ đẹp truyền thống của phụ nữ Việt Nam: *Rắn nát mặc dầu tay kẻ nặn/ Mà em vẫn giữ tấm lòng son*. Hình ảnh *tấm lòng son* ở đây dĩ nhiên nhà thơ không dùng với ý nghĩa tượng trưng cho tấm lòng yêu nước thương dân như trong thơ Nguyễn Trãi mà tượng trưng cho **tấm lòng thủy chung son sắt** của người phụ nữ, nhất là người vợ. Chẳng phải từ xa xưa, đạo *tam tông tứ đức* buộc người phụ nữ khi có chồng phải một mực thủy chung mà ngay cả trong hiện tại hay ở bất kỳ thời đại nào thì có lẽ đây luôn là phẩm chất quý báu của người phụ nữ được mọi người trong xã hội coi trọng, đề cao. Nhìn về quá khứ, văn học Việt Nam đã phản ánh bao tấm gương sáng ngời về lòng thủy chung, như hình ảnh người vợ chờ chồng đến hóa đá trong *Sự tích hòn Vọng phu*, hay Vũ Nương “Cách biệt ba năm giữ gìn một tiết”, “ngõ liễu tường hoa chưa hề bén gót” trong suốt thời gian chồng đi lính qua tác phẩm *Chuyện người con gái Nam Xương* của Nguyễn Dữ. Điều đáng chú ý trong hai câu thơ cuối của bài thơ *Bánh trôi nước* là Hồ Xuân Hương đã khẳng định vẻ đẹp thủy chung của người phụ nữ với thái độ đầy tự tin, tự hào qua cách diễn đạt bằng cặp quan hệ từ đối lập: *mặc dầu...mà*. Có thể nói, dù hoàn cảnh, số phận người phụ nữ có long đong, lặn lội, dù phải sống với thân phận phụ thuộc nhưng mẫu số chung vững bền ở họ

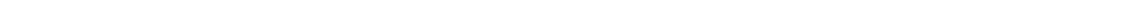
là tấm lòng thủy chung sáng ngời. Đó chính là giá trị, chỗ đứng của người phụ nữ trong gia đình, trong xã hội xưa. Do hoàn cảnh lịch sử xã hội chưa có một hệ tư tưởng, quan niệm mới nên mặc dù ca ngợi vẻ đẹp phẩm chất của người phụ nữ nhưng cách nhìn của Hồ Xuân Hương vẫn chưa vượt thoát ra khỏi quan niệm đạo đức phong kiến. Điều đó cũng dễ hiểu, cùng với nền tảng kinh tế là xã hội nông nghiệp thì chưa có nền tảng tinh thần thống trị xã hội nào khác ngoài tư tưởng phong kiến với sự chi phối chủ đạo là ý thức hệ Nho giáo. Nhưng rõ ràng, đây là một phẩm chất tốt đẹp mang giá trị bền vững mà người phụ nữ trong xã hội phong kiến cũng như trong xã hội ngày nay đã luôn gìn giữ, đề cao.

#### 4. Kết luận

Gần như cứ qua mỗi câu thơ, nhà thơ lại mở ra cho chúng ta thấy được một vẻ đẹp khác của người phụ nữ, mà lại rất đặc trưng cho vẻ đẹp truyền thống của phụ nữ Việt Nam. Qua hình ảnh ẩn dụ là bánh trôi nước, vẻ đẹp của người phụ nữ được khơi gợi thật tinh tế. Nhìn về vẻ đẹp của người phụ nữ, Hồ Xuân Hương đã ca ngợi, khẳng định ở cả vẻ đẹp hình thức lẫn vẻ đẹp phẩm chất, tâm hồn, tạo cho độc giả có một cái nhìn về một vẻ đẹp hoàn mỹ của người phụ nữ Việt Nam. Đề cao vẻ đẹp của người phụ nữ với một thái độ khẳng định đầy tự tin chính là cốt lõi nhân văn, là bản lĩnh và cũng là phong cách thơ Hồ Xuân Hương. Cũng cần thấy rằng, Hồ Xuân Hương đã thể hiện cách nhìn của chính người phụ nữ muốn phô hết vẻ đẹp của giới mình nhưng cũng mang cái hạn chế của giai cấp, thời đại. Trong hoàn cảnh chế độ phong kiến suy tàn nhưng người phụ nữ vẫn còn bị trói buộc bởi nhiều lễ giáo, có biểu hiện của sự bức bối, vụng vầy nhưng bản thân họ chưa đủ điều kiện để vượt thoát khỏi những áp bức, bất công, quan niệm của thời đại, vì chưa có sự chuyển biến mang tính bước ngoặt trong xã hội.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Văn Hanh, *Thơ Hồ Xuân Hương*, Tri Tân xuất bản, (1942).
2. Nguyễn Khắc Phi (Tổng chủ biên), *Ngữ văn 7*, Tập 1, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2009).
3. Nguyễn Hữu Sơn, Vũ Thanh (Tuyển chọn và giới thiệu), *Hồ Xuân Hương về tác gia và tác phẩm*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2003).
4. Lã Nhâm Thìn, *Thơ Nôm Đường luật*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (1998).
5. Lã Nhâm Thìn, *Bình giảng thơ Nôm Đường luật*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, (2003).
6. Trần Nho Thìn, *Văn học trung đại Việt Nam dưới góc nhìn văn hóa*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, (2009).
7. Trương Xuân Tiểu, *Tìm hiểu thể giới nghệ thuật thơ Nôm truyền tụng của Hồ Xuân Hương* (Luận án Tiến sĩ Ngữ văn), Viện Văn học, Hà Nội, (2002).
8. Lê Thu Yến, *Sức hấp dẫn của thơ Nôm Hồ Xuân Hương*, Nxb Văn học, Hà Nội, (2009).



## THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP BẢO VỆ MÔI TRƯỜNG PHỤC VỤ PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG LÀNG NGHỀ SẢN XUẤT GẠCH NGÓI Ở XÃ BÌNH NGHI, HUYỆN TÂY SON, TỈNH BÌNH ĐỊNH

LÊ THỊ THÙY TRANG<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Khoa Địa lí – Địa chính, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Chủ đề nghiên cứu của đề tài là cần thiết cho quy hoạch môi trường và phát triển bền vững làng nghề. Đề tài đã đánh giá được hiện trạng môi trường và phân tích các vấn đề ô nhiễm môi trường do hoạt động sản xuất gạch ngói tại làng nghề xã Bình Nghi. Từ đó, đề tài đã xây dựng được giải pháp BVMT phục vụ phát triển bền vững làng nghề. Kết quả nghiên cứu của đề tài cũng là tài liệu tham khảo trong nghiên cứu và giảng dạy địa lí địa phương.*

**Từ khóa:** Gạch ngói, làng nghề, phát triển bền vững.

### ABSTRACT

#### **Issues on Sustainable Development of Traditional Craft Villages: The Case in Binh Nghi Commune, Tay Son District, Binh Dinh Province**

*The objective of this study is essential for environmental planning and sustainable development of traditional craft villages in Binh Dinh province. The study assessed the environmental status and analyzed the problem of environmental pollution caused by the production of bricks in Binh Nghi town. Therefore, to overcome the problem, control of air pollution, water pollution, soil and solid waste should be done in the development process. Thus, solutions to the pollution may include selection of appropriate production technology, production scale and local conditions.*

**Keywords:** Bricks, traditional craft villages, sustainable development.

### 1. Đặt vấn đề

Huyện Tây Sơn, tỉnh Bình Định là một trong số những huyện điển hình của tỉnh Bình Định về sự đa dạng và phong phú các loại hình làng nghề. Trong đó, nổi bật nhất là làng nghề sản xuất gạch ngói ở xã Bình Nghi.

Những năm vừa qua, phát triển những ngành nghề, đẩy mạnh xuất khẩu các sản phẩm truyền thống có giá trị kinh tế cao, sử dụng được nhiều lao động là lợi thế của làng nghề địa phương. Đời sống nông dân đã khấm khá lên do sản xuất nông nghiệp phát triển đồng thời với việc khôi phục và phát triển các làng nghề.

Tuy nhiên, nhiều vấn đề môi trường bức xúc được người dân địa phương phản ánh và biểu hiện rõ rệt. Mặc dù, làng nghề sản xuất gạch ngói của xã hiện nay thuận lợi cho phát triển

---

\*Email: letrangbd@gmail.com

Ngày nhận bài: 30/8/2016; Ngày nhận đăng: 14/8/2016

kinh tế - xã hội, nhưng những gì xã đạt được đến thời điểm hiện nay còn khá hạn chế, chưa tương xứng với tiềm năng sẵn có. Việc bố trí không gian sản xuất tuy đã được quy hoạch nhưng vẫn còn nhiều bất cập. Yêu cầu thực tiễn đặt ra là phải tìm ra phương án bố trí không gian sản xuất tối ưu và mô hình phát triển cụm công nghiệp làng nghề hợp lý nhất cho từng khu vực. Để đạt được mục tiêu này, cần phải đánh giá về hiện trạng môi trường làng nghề, theo đó tìm ra giải pháp tổng thể để bảo vệ môi trường (BVMT). Đây là nhu cầu cần thiết cho sự phát triển bền vững làng nghề của xã.

**2. Tổng quan địa bàn nghiên cứu**

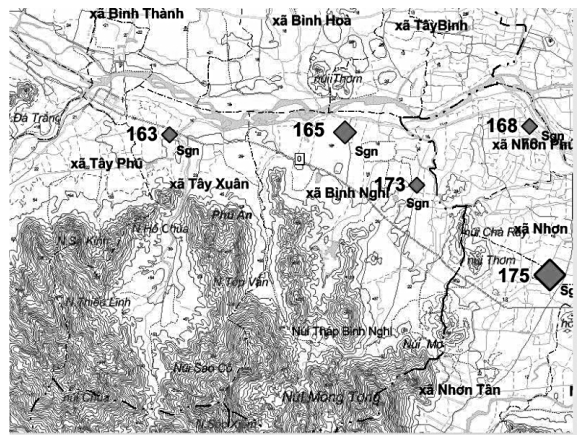
Xã Bình Nghi nằm ở phía Đông Nam của huyện Tây Sơn, phía Bắc giáp 2 xã Tây Bình và Bình Hòa, phía Nam giáp huyện Vân Canh (xã Canh Liên), phía Đông giáp thị xã An Nhơn (xã Nhơn Phúc và Nhơn Tân), phía Tây giáp xã Tây Xuân.

Theo số liệu thống kê của Liên đoàn Địa chất Trung Trung Bộ, xã Bình Nghi có tài nguyên khoáng sản sét vô cùng phong phú. Sét có màu xám, nâu nhạt. Thành phần hóa học của sét: SiO<sub>2</sub>: 47,1 - 59,8%; Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub>: 17,8 - 23,5%; Fe<sub>2</sub>O<sub>3</sub>: 6,5 - 10,8%; CaO: 1,1 - 2,5%; K<sub>2</sub>O: 0,5 - 1,9%; MKN: 7,6 - 10,8%.

Theo quy hoạch sử dụng các loại khoáng sản thuộc thẩm quyền cấp phép của UBND tỉnh Bình Định đến năm 2015, có xét đến năm 2020, trên địa bàn xã Bình Nghi, huyện Tây Sơn có quy hoạch 02 khu vực khai thác sét gạch ngói, cụ thể:

- Dải 1: Nằm kéo dài theo hướng Đông-Tây từ Bình Nghi đến Tây Phú, với chiều dài khoảng 7km, rộng 300m, dày trung bình 3m, trữ lượng C2: 400.000 m<sup>3</sup>. Số hiệu mẫu 173.

- Dải 2: Phân bố ở vùng Bình Tường chiều dài 3km, rộng 200m, dày 3m, trữ lượng 1,8 triệu m<sup>3</sup>. Số hiệu mẫu 165 (hình 1).



**Hình 1.** Sơ đồ phân bố khoáng sản sét gạch ngói của xã Bình Nghi

**Bảng 1.** Phân bố khoáng sản sét trên địa bàn xã Bình Nghi, huyện Tây Sơn

SHM	Khoáng sản	Đối tượng	Diện tích (ha)	Trữ lượng dự báo (m <sup>3</sup> )	2008 - 2010	2011 - 2015	2016 - 2020
73	Sét gạch ngói Bình Nghi 2,3	Sét ruộng	40	C2 400.000	10 ha, 200.000 m <sup>3</sup>	20 ha, 200.000 m <sup>3</sup>	10 ha, tùy thuộc vào kết quả thăm dò trước đó để mở rộng
65	Sét gạch ngói Bình Nghi 1	Sét ruộng	60	C2 1.800.000	25 ha, 400.000 m <sup>3</sup>	20 ha, 400.000 m <sup>3</sup>	15 ha, tùy thuộc vào kết quả thăm dò

*Nguồn.* [3]

Đây là loại tài nguyên khoáng sản rất có giá trị không những cho địa phương mà còn cho cả nước.

Sản xuất gạch ngói là nghề truyền thống ở xã Bình Nghi, toàn xã hiện có hơn 468 cơ sở sản xuất gạch ngói đang hoạt động, năng lực sản xuất hơn 100 triệu viên/năm, chiếm trên 50% số cơ sở và sản lượng gạch ngói toàn huyện Tây Sơn.

Hiện làng nghề sản xuất gạch ngói của xã do UBND huyện quản lý và đang có kế hoạch mở rộng. Huyện đã cho phép một số cơ sở sản xuất đầu tư xây dựng lò nung tuynen để sử dụng nguồn đất xấu hơn nhằm bảo vệ đất nông nghiệp, đáp ứng nhu cầu đa dạng sản phẩm của thị trường cũng như hạn chế tác động tới môi trường, như: Hợp tác xã gạch ngói Đồng Tiến, DNTN Hai Mai,....

Thực hiện chương trình đầu tư phát triển các làng nghề trên địa bàn huyện Tây Sơn giai đoạn 2006 - 2010 và căn cứ Chỉ thị số 04/2011/CT-UBND ngày 18/11/2011 của UBND tỉnh Bình Định về việc tăng cường kiểm tra, rà soát tình hình sản xuất gạch ngói đất sét nung bằng lò thủ công trên địa bàn tỉnh và triển khai thực hiện chương trình phát triển vật liệu xây dựng không nung của Chính phủ, xã Bình Nghi đã thành lập cụm công nghiệp (CCN) Hóc Bọm tại thôn 1 và đã di dời về 174 cơ sở sản xuất với diện tích 18 ha. Một số cơ sở sản xuất còn lại vẫn nằm rải rác ở thôn 2 và thôn 3 của xã.

Những vấn đề môi trường trong hoạt động khai thác, sản xuất và công tác BVMT của địa phương vẫn còn nhiều vấn đề không chỉ người dân địa phương mà còn các cấp quản lý đã lên tiếng và yêu cầu cấp bách đặt ra là cần phải có giải pháp hợp lý nhằm BVMT để hướng tới phát triển bền vững làng nghề.

### 3. Phương pháp nghiên cứu

#### 3.1. Phương pháp khảo sát, điều tra, thu thập và phân tích số liệu

Trong quá trình nghiên cứu, tác giả sử dụng hệ thống các phương pháp thống kê để thu thập, tổng hợp và phân tích số liệu:

##### - Phương pháp khảo sát, điều tra xã hội học

Phương pháp này nhằm xác định hiện trạng sản xuất và môi trường do hoạt động sản xuất sét gạch ngói tại làng nghề, được tác giả thực hiện 2 đợt (đợt 1: 09/2011; đợt 2: 02/2012).

Quy mô của mẫu điều tra được xác định dựa trên việc lựa chọn ngẫu nhiên thuận tiện, phân bố cụ thể ở bảng 2.

**Bảng 2.** Tổng hợp quy mô mẫu điều tra

STT	Loại phiếu	Số lượng (phiếu)	
	Phiếu điều tra khảo sát hiện trạng sản xuất gạch ngói tại các cơ sở sản xuất	45	
	Phiếu tham vấn cộng đồng về vấn đề môi trường tại các cơ sở sản xuất gạch ngói	Chuyên gia và nhà chuyên môn	10
		Chủ cơ sở sản xuất	65
		Dân cư địa phương	50
		Cán bộ quản lý	5

*Nguồn.* Số liệu điều tra, tham vấn

### ***- Phương pháp thu thập số liệu***

+ Số liệu thứ cấp cần thiết cho đề tài được thu thập từ các cơ quan quản lý địa phương: Trung tâm khuyến công, Sở Công Thương, Sở Tài nguyên và Môi trường, Ủy ban nhân dân huyện Tây Sơn và xã Bình Nghi. Bên cạnh đó, nghiên cứu còn kế thừa các kết quả nghiên cứu trước đây về làng nghề, cũng như đã sử dụng các kết quả báo cáo khoa học và các công trình nghiên cứu khoa học của nhiều tác giả về lĩnh vực mà đề tài quan tâm.

+ Số liệu sơ cấp

Đối tượng thu thập số liệu sơ cấp từ 2 nhóm:

*Nhóm 1:* Là các chuyên gia và những người có chuyên môn làm việc tại các Trung tâm, Viện, Trường đại học, Sở... trên địa bàn tỉnh Bình Định. Nhóm đối tượng này được trình bày ở phương pháp chuyên gia.

*Nhóm 2:* Là chủ các cơ sở sản xuất và dân cư địa phương (người lao động, người dân địa phương) của làng nghề được chọn nghiên cứu. Tác giả tiến hành thu thập bằng phiếu điều tra, khảo sát bằng danh mục câu hỏi. Nội dung khảo sát là những câu hỏi liên quan đến hiện trạng hoạt động sản xuất (Thời gian bắt đầu, nguyên nhiên liệu sử dụng, sản phẩm, sản lượng hàng năm, công nghệ sản xuất, doanh thu hàng năm, tình hình sản xuất và tiêu thụ hiện nay) và các vấn đề môi trường do sản xuất gạch ngói (ô nhiễm do khí thải, chất thải từ hoạt động sản xuất gạch ngói, suy giảm ô nhiễm nguồn nước, ô nhiễm tiếng ồn, nhiệt... từ hoạt động sản xuất gạch ngói, thay đổi địa hình, cảnh quan...)

### ***- Phương pháp phân tích tài liệu***

Phương pháp này nhằm phân tích, xử lý các số liệu về hiện trạng môi trường và đánh giá ảnh hưởng đến kinh tế - xã hội - sức khỏe cộng đồng dân cư xung quanh làng nghề.

## **3.2. Phương pháp đánh giá tác động môi trường**

Phương pháp thực hiện xác định và đánh giá mức độ tác động các vấn đề môi trường trong hoạt động sản xuất gạch ngói đến các thành phần môi trường thông qua các phương pháp: phương pháp liệt kê và phương pháp đánh giá nhanh.

## **3.3. Phương pháp chuyên gia**

Để làm sáng tỏ những vấn đề lý luận cũng như các vấn đề môi trường để xây dựng giải pháp, trong quá trình nghiên cứu, tác giả sử dụng phương pháp thu thập thông tin từ các chuyên gia, chuyên viên, các nhà quản lý, các nhà kỹ thuật ở các sở ban ngành trong địa bàn tỉnh Bình Định. Đồng thời, phương pháp này giúp cho tác giả rút ra được những kết luận có căn cứ khoa học và thực tiễn dựa trên ý kiến các chuyên gia.

## **4. Kết quả nghiên cứu**

### **4.1. Hiện trạng hoạt động sản xuất gạch ngói xã Bình Nghi**

Thông qua mẫu phiếu khảo sát, điều tra về hiện trạng hoạt động sản xuất gạch ngói, tác giả đã tổng hợp tình hình các cơ sở sản xuất khảo sát:

#### ***Về quy mô***

Xã Bình Nghi hiện có 3.909 hộ, với sản xuất nông nghiệp: 1.388 hộ (chiếm 35,51%), sản xuất phi nông nghiệp: 2.551 hộ (chiếm 64,49%). Trong đó, 468 hộ sản xuất gạch ngói, tập trung nhiều nhất là ở Thôn 1 (57,3%), Thôn 2 (30,1%), Thôn 3 (12,6%) (bảng 3).



- Số lò gạch

**Bảng 3.** Sự phân bố các lò gạch trong xã

Thôn	Số hộ gia đình	Số lò gạch	Tỷ lệ (%)	Ghi chú
1	516	268	57,3	CCN Hóc Bọm (174 lò)
2	490	141	30,1	
3	278	59	12,6	
<b>Tổng</b>	<b>1.284</b>	<b>468</b>	<b>100</b>	

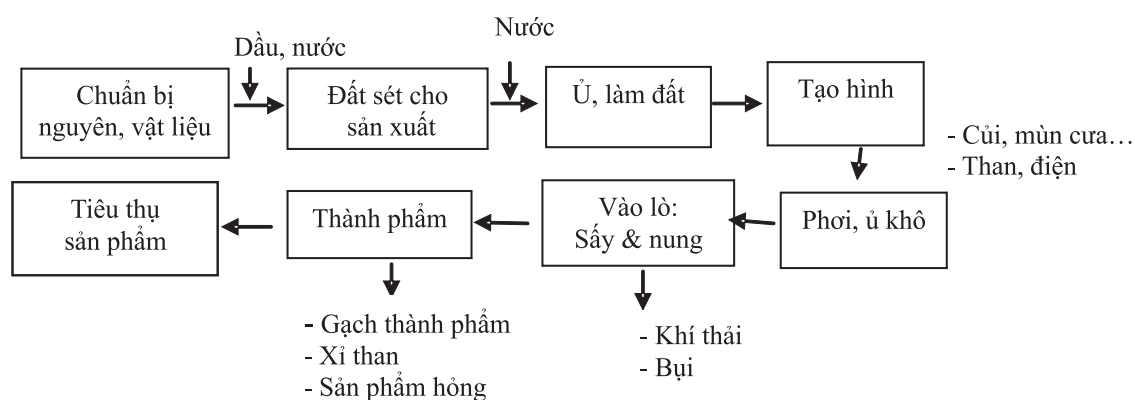
*Nguồn.* [5]

- Diện tích mỗi lò: Trung bình khoảng 800 - 1000m<sup>2</sup>

- Công suất của mỗi lò: Trung bình 384.000 viên/năm, thay đổi tùy thời điểm.

#### **Về quy trình sản xuất**

Sơ đồ hoạt động sản xuất gạch ngói của các lò được trình bày theo hình 2.



**Hình 2.** Sơ đồ quy trình sản xuất gạch ngói

- Quy trình sản xuất gạch: Quá trình nung 20h, nhiệt độ khoảng 500°C. Sau khi ngừng đốt lò, 4 ngày sau bắt đầu dỡ gạch.

- Quy trình sản xuất ngói: Nung 36h. Sau khi ngừng nung 6-8 ngày, dỡ ngói.

#### **Về nguyên nhiên liệu sử dụng**

**Đất sét:** Sử dụng để sản xuất gạch ngói là đất được mua từ các chủ ruộng khác (giá từ 25-30 triệu đồng/sào) hoặc khai thác chủ yếu từ việc tận dụng hạ cao trình mặt ruộng sản xuất lúa (cải tạo đồng ruộng) tại các thôn.

**Chất đốt:** Chất đốt sử dụng trong quá trình nung gạch ngói gồm các loại củi, phế liệu từ sản phẩm nông lâm nghiệp, mùn cưa, vỏ trấu. Ngoài ra tại một số cơ sở còn dùng dầu cặn, dầu thải, vỏ hạt điều.

**Nước:** Nguồn nước phục vụ cho dây chuyền sản xuất được lấy chính từ hệ thống các con suối nhỏ, hồ trong khu vực: Suối Ông Hiến, suối Nước Xanh, hồ chứa nước Thủ Thiện, hồ Hóc Lách. Rất ít hộ dùng nước ngầm cho sản xuất.

*Điện:* Nguồn điện được dùng cho sản xuất do Chi nhánh điện Phú Phong cung cấp. Tại khu vực nghiên cứu có 2 trạm điện, công suất mỗi trạm 500KVA.

**Về kiểu lò**

Trong CCN Hóc Bọm có 2 cơ sở sử dụng lò nung kiểu đứng: Công ty TNHH Hai Mai, Hợp tác xã gạch ngói Đồng Tiến, các cơ sở còn lại trong CCN vẫn sử dụng lò nung thủ công (loại lò 03 bầu lửa, 04 bầu lửa và 05 bầu lửa). Đây là loại lò tiêu hao nhiều nhiên liệu, sử dụng nhiều lao động và gây ô nhiễm môi trường.

**Về lao động**

Các cơ sở sản xuất sử dụng lao động thủ công không qua đào tạo, chủ yếu là truyền nghề theo kinh nghiệm, nguồn lao động chủ yếu tại địa phương. Số lượng lao động sản xuất trung bình 8-10 người/lò.

**Về sản phẩm**

Gạch, ngói thủ công các loại: gạch 6 lỗ, gạch 2 lỗ, gạch đặc, ngói các loại,..

Theo số liệu thống kê, tổng sản lượng gạch, ngói đạt được khoảng 179,71 triệu viên/năm (2008); 165,89 triệu viên/năm (2009). [4].

**4.2. Hiện trạng môi trường khu vực làng nghề sản xuất gạch ngói xã Bình Nghi**

**4.2.1. Hiện trạng môi trường không khí**

Các nguồn phát sinh: Khí thải lò nung gạch, khí thải do các phương tiện giao thông ra vào vận chuyển nguyên vật liệu, sản phẩm,

Việc tiêu thụ rất nhiều nguyên liệu đốt (củi, mùn cưa, trấu, vỏ hạt điều, than...) cùng với công nghệ sản xuất thủ công, lạc hậu, nhiên liệu đốt thường cháy trong điều kiện thiếu oxy, làm phát sinh nhiều khí CO, CO<sub>2</sub> và bụi khuếch tán vào môi trường không khí xung quanh.

Theo [7], tải lượng các chất ô nhiễm trong khói thải lò gạch thủ công, sử dụng nhiên liệu đốt là củi, mùn cưa được thể hiện trong bảng 4.

**Bảng 4. Tải lượng ô nhiễm của lò nung gạch sử dụng củi, mùn cưa**

Hạng mục	Khối lượng (tấn/năm)	Chất ô nhiễm	Hệ số ô nhiễm (kg/tấn)	Tải lượng (kg/năm)
Lò gạch thủ công	258	Bụi	9,6	2477,42
		CO	132	3354,84

*Nguồn.*[7]

Theo WHO, lượng khí CO và bụi có tải lượng rất cao nếu lượng củi, mùn cưa trung bình của một cơ sở trong 1 năm là 258 tấn/năm, với số ngày làm việc trong 1 năm là 180 ngày.

Như vậy, theo kết quả tính toán, tải lượng ô nhiễm của 1 lò sản xuất với lượng củi, mùn cưa trung bình trong 1 năm là 10.800 tấn/ năm tại các cơ sở sản xuất làng nghề gạch ngói Bình Nghi như sau:

**Bảng 5.** Tải lượng ô nhiễm của 1 lò nung gạch sử dụng củi, mùn cưa trong 1 năm

Hạng mục	Khối lượng (tấn/năm)	Chất ô nhiễm	Hệ số ô nhiễm (kg/tấn)	Tải lượng (kg/năm)
Lò gạch thủ công	10.800	Bụi	401,86	103705,95
		CO	5525,58	140435,16

Bên cạnh đó, khảo sát thực tế cho thấy, kết quả phân tích mẫu không khí trong CCN Hóc Bơm được thể hiện trong bảng 6:

**Bảng 6.** Kết quả phân tích không khí tại một số điểm trong và ngoài CCN Hóc Bơm

STT	Điểm đo	Kết quả đo						
		Bụi µg/m <sup>3</sup>	CO µg/m <sup>3</sup>	SO <sub>2</sub> µg/m <sup>3</sup>	NO <sub>2</sub> µg/m <sup>3</sup>	Tiếng ồn dBA	Nhiệt độ (°C)	Độ ẩm %
1	Điểm 1	280	1504	262	188	70,5	33,3	51,2
2	Điểm 2	190	2021	KPH	KPH	80,4	33,5	54,5
3	Điểm 3	350	1390	-	-	71,3	33,7	56,3
4	Điểm 4	380	1002	-	-	53,4	34,3	55,1
5	Điểm 5	389	1126		4			
TCVN 5949-1998						75		
QCVN 19:2009/BTNMT Cột A		400	1000	1500	1000			
QCVN 05:2009/BTNMT		200	500	125	100			

*Nguồn.*[8]

Qua bảng kết quả phân tích mẫu khí thải tại các điểm đo, nhận thấy nồng độ các chất có trong khói thải thoát ra ngoài là rất cao. Cụ thể:

- Nồng độ bụi tại 5 điểm đo cao hơn so với QCVN 05/2009 khoảng 1,5 lần. Tuy nhiên, so với QCVN 19/2009, thì nồng độ bụi tại các điểm đo chưa vượt qua mức cho phép. Điều này cho ta thấy được vì khi các cơ sở đã được quy hoạch trong CCN thì quy chuẩn kỹ thuật quốc gia về khí thải công nghiệp đối với bụi và các chất vô cơ là cao hơn.

- Nồng độ CO tại các điểm đo đều vượt ngưỡng cho phép so QCVN 05/2009 khoảng 1,2 - 2 lần, so với QCVN 19/2009 khoảng 1 - 1,2 lần.

- Độ ồn tại điểm đo 2 cao hơn so với TCVN 5949-1998 khoảng 1,2 lần, các điểm còn lại tuy chưa vượt ngưỡng cho phép nhưng cũng có nồng độ khá cao. Theo kết quả điều tra, hoạt động giao thông ra vào các điểm mỏ và hoạt động của máy nổ, máy trộn, máy ép gạch rất cao. Độ ồn trung bình dao động từ 70 – 85dB, tùy thời điểm.

- Nhiệt độ thải khói thải ra môi trường khá cao, > 30°C. Các lò gạch thủ công không có ống khói để khuếch tán toàn bộ khói thải lên cao, nhiệt độ khói thải sẽ góp phần làm tăng nhiệt độ không khí môi trường xung quanh, ảnh hưởng đến đời sống, sinh hoạt của dân cư xung quanh làng nghề.

**4.2.2. Hiện trạng môi trường nước**

*a. Hiện trạng môi trường nước mặt*

**Nước thải sinh hoạt**

Công nhân, lao động trong cụm công nghiệp và các cơ sở khác chủ yếu là người địa phương, sống tại các khu vực lân cận, nên hầu như không có nước thải phát sinh từ hoạt động nấu ăn, tắm giặt. Chủ yếu là nước thải từ nhà vệ sinh, được tính tối đa bằng 50% lượng nước tính cho sinh hoạt bình thường (50 lít/người/ngày). Với lượng lao động trung bình 1700 người (cụm công nghiệp), nhu cầu và lượng nước thải sinh hoạt hàng ngày khoảng 85m<sup>3</sup>.

Nước thải sinh hoạt của các đối tượng dùng nước có tính chất khá giống nhau, bao gồm nhiều chất rắn lơ lửng, chất hữu cơ dễ bị phân hủy sinh học; hàm lượng chất dinh dưỡng cao (N, P); chứa nhiều vi sinh vật gây bệnh, đặc biệt là Coliform.

Kết quả phân tích mẫu nước thải sinh hoạt thải ra công thoát nước tại phía Bắc CCN được trình bày trong bảng 7.

**Bảng 7. Các chỉ tiêu ô nhiễm trong nước thải sinh hoạt**

Chất ô nhiễm	Đơn vị	Nồng độ	QCVN 14:2009/BTNMT
Cặn lơ lửng (SS)		100	50
BOD <sub>5</sub>	mg/l	110	20
COD	mg/l	250	50
N tổng	mg/l	20	30
P tổng	mg/l	4	4
SO <sub>4</sub> <sup>2-</sup>	mg/l	20	-
Dầu mỡ	mg/l	50	5
Tổng Coliform	MPN/100ml	10 <sup>6</sup> – 10 <sup>7</sup>	5000

*Nguồn. [8]*

Qua bảng 7 cho thấy hàm lượng các chất ô nhiễm trong nước thải sinh hoạt khá cao so với quy chuẩn cho phép.

Hiện nay một số lò gạch đã xây dựng bể tự hoại để xử lý, theo kết quả nghiên cứu về hiệu quả xử lý nước thải sinh hoạt của bể tự hoại 3 ngăn thông thường được trình bày bảng 8.

**Bảng 8. Hiệu quả xử lý nước thải sinh hoạt trong bể tự hoại**

Các chỉ tiêu ô nhiễm đặc trưng	Hàm lượng ban đầu	Hàm lượng sau xử lý	Hiệu quả xử lý (%)
BOD <sub>5</sub> (mg/l)	250-350	100-140	60
SS (mg/l)	200-300	70-105	65

*Nguồn. [8]*

Như vậy, nhìn chung nước thải sinh hoạt sau bể tự hoại vẫn chưa đạt yêu cầu. Cần có giải pháp xử lý triệt để hơn đối với nguồn thải này.

### Nước thải sản xuất

Theo số liệu điều tra, trên 95% nước được dùng sản xuất là chủ yếu ở giai đoạn ủ, trộn đất trước khi ép khuôn, lượng nước này được tính vừa đủ để đảm bảo chất lượng. Do đó, không có nước thải sản xuất tại làng nghề gạch ngói. Khoảng 5% lượng nước còn lại chảy tràn ra ngoài sẽ được thấm xuống đất.

#### b. Hiện trạng môi trường nước ngầm

Theo các chuyên gia môi trường và [4], các hoạt động sản xuất gạch ngói hiện nay không phải là nguyên nhân gây ô nhiễm nguồn nước ngầm. Tuy nhiên, để có cái nhìn toàn diện hơn về môi trường nước ngầm khu vực, tác giả đã tham khảo kết quả thí nghiệm phân tích chất lượng nước ngầm từ Trung tâm phân tích và kiểm nghiệm Bình Định.

**Bảng 9.** Kết quả phân tích mẫu nước ngầm khu vực

TT	Chỉ tiêu thử nghiệm	Đơn vị	Kết quả thử nghiệm				QCVN 09:2009/BTNMT
			NN <sub>1</sub>	NN <sub>2</sub>	NN <sub>3</sub>	NN <sub>4</sub>	
1	pH		5,67	8,93	5,75	6,78	5,5-8,5
2	Độ cứng	mgCaCO <sub>3</sub> /l	9			44	500
3	Hàm lượng TDS	mg/l	0	160	210	380	-
4	Hàm lượng Cl <sup>-</sup>		15,6				250
5	Hàm lượng Fe		0,28	0,7	0,4		5
6	Florua (F <sup>-</sup> )	KPH		KPH		KPH	
7	COD	mg/l	KPH	KPH	KPH		
8	Coliforms	MPN/100ml	2,4x10 <sup>2</sup>	15	3	KPH	3
9	E.coli		3,6	KPH	KPH		KPH

*Nguồn.* [8]

So với QCKT 09:2009/BTNMT, nước ngầm của hộ dân gần khu vực dự án đã bị ô nhiễm coliform cao hơn tiêu chuẩn cho phép nhiều lần, tương tự phần lớn các mẫu phân tích chất lượng nước ngầm khác trong tỉnh. Đây là nhóm vi sinh chỉ thị cho sự ô nhiễm từ phân. Đó có thể là nguyên nhân gây ô nhiễm nguồn nước ngầm. Để đảm bảo chất lượng nước sử dụng, cần có khuyến cáo người dân đun chín nấu sôi trước khi ăn, uống. Các chỉ tiêu phân tích còn lại thấp hơn QCVN. Nhìn chung, hoạt động từ loại hình sản xuất gạch ngói ít có ảnh hưởng trực tiếp đến nguồn nước ngầm.

### **4.2.3. Hiện trạng chất thải rắn**

#### **a. Chất thải rắn sinh hoạt**

Do lực lượng lao động đều là người địa phương, nhu cầu sinh hoạt tại khu vực sản xuất ít, nên chất thải rắn sinh hoạt ít và chủ yếu là bao bì đựng thức ăn nhanh, chai nhựa đựng nước uống... Đồng thời do đặc trưng mỗi kỳ đốt lò kéo dài 6-10 ngày nên lượng chất thải này phát sinh không đều, chỉ có vào đầu kỳ và cuối kỳ đốt lò (giai đoạn chuẩn bị gạch và giai đoạn dỡ gạch khỏi lò).

Trong CCN Hóc Bọm, lượng chất thải rắn ước tính trung bình khoảng 150 kg/ngày [4]

Lượng chất thải rắn sinh hoạt tại các lò khác ở các thôn được tính như sau:

- Theo số liệu tổng kê các vùng nông thôn hiện nay, lượng chất thải phát sinh trung bình cho mỗi người dân khoảng 0,5 - 0,7 kg/ngày/người [1].

- Tính toán cho số lượng lao động còn lại trong thôn thì lượng chất thải phát sinh trung bình cho mỗi người dân khoảng 1176 - 2058 kg/ngày.

Như vậy, lượng chất thải rắn sinh hoạt tại các lò là rất lớn. Tuy nhiên, lượng chất thải này được đơn vị thu gom rác của huyện thu gom và đổ tại bãi rác thị trấn Phú Phong.

#### **b. Chất thải sản xuất**

Chất thải sản xuất gồm: gạch, ngói sau nung bị vỡ, hư; xỉ than; tro.

*Hình thức thu gom và xử lý chất thải ở các cơ sở sản xuất:*

+ Phần đất sét thừa từ khâu làm gạch, ngói sẽ được thu gom lại đem phối trộn và tái sử dụng làm gạch ngói.

+ Các sản phẩm gạch, ngói lỗi thì được bán với giá rẻ, sản phẩm nào không bán được và sản phẩm bị vỡ thì được đổ ra bãi đất trống.

+ Xi than từ các lò đốt một phần đem đổ ra những đoạn đường xấu như trứng, ổ gà. Một lượng lớn còn lại thì được đổ ra bãi đất trống.

#### **c. Chất thải nguy hại**

Một số cơ sở vẫn còn thu mua dầu cặn, dầu thải từ các nguồn sau sử dụng về để nhóm lò. Do đó, sẽ có phát sinh chất thải nguy hại là các can, thùng chứa dầu sau sử dụng. Ngoài ra còn có giẻ lau dính dầu do sửa chữa máy móc, thiết bị. Ước tính khoảng 50 kg/tháng. Đối với giẻ lau dính dầu, phần lớn các chủ cơ sở dùng để đốt ngay tại lò nung, còn các can, thùng đựng dầu được người bán dầu thu gom lại để tái sử dụng tiếp. Nhìn chung, công tác quản lý chất thải nguy hại chưa đáp ứng quy định hiện hành của Nhà nước.

### **4.2.4. Hiện trạng môi trường đất**

Theo kết quả nghiên cứu của tác giả [2], với lượng nguyên nhiên liệu tiêu thụ như trên, nhu cầu về đất sét cho các lò trong 3 thôn/tháng là rất cao. Cụ thể như sau:

- Khối lượng đất sét bị mất đi tính cho 3 thôn: 47.736 m<sup>3</sup>.

- Diện tích đất nông nghiệp bị ảnh hưởng hàng năm là: 19 - 28 ha/năm.

Như vậy, diện tích đất mất đi là rất lớn nếu không có phương án giải quyết hợp lý. Trên địa bàn xã, mặc dù có một số mỏ đất sét có khả năng cung cấp với trữ lượng lớn, nhưng hiện nay, chưa có quy định về quản lý các chủ cung cấp đất sét. Các chủ lò gạch tự tìm nguồn cung cấp đất sét để sản xuất. Mặc dù có quy hoạch của huyện về khai thác đất sét nhưng hiện nay chưa có cá

nhân, tổ chức nào có Giấy phép khai thác khoáng sản làm vật liệu xây dựng theo quy định của Luật Khoáng sản.

Nếu để tình trạng này kéo dài, sẽ ảnh hưởng lớn sản xuất nông nghiệp và an ninh lương thực, hạ thấp độ cao ruộng tại các khu vực dễ ngập úng, khai thác tràn lan không theo quy hoạch.

- Khảo sát thực tế về vấn đề này, có thể thấy được địa hình tại khu vực khai thác đất sét hiện nay thay đổi với độ sâu 1 - 1,5m, có nơi trở thành những ao, không có nơi thoát nước. Diện tích đất sau khi khai thác đất sét hiện nay vẫn chưa thực hiện phương án phục hồi môi trường, mà chỉ để trống, gây lãng phí tài nguyên đất và sẽ có nguy cơ gây ra các vấn đề về sự cố môi trường.

### 4.3. Hiện trạng về sức khỏe

Khí thải chủ yếu phát sinh ở giai đoạn đốt gạch, thường kéo dài 10 - 13 ngày. Thành phần khí thải từ lò gạch chứa rất nhiều khí độc  $\text{NO}_x$ ,  $\text{SO}_x$ ,  $\text{CO}_x$ ... từ các miệng lò ngày đêm thải ra môi trường, ảnh hưởng nặng nề đến đời sống sinh hoạt của người dân

Các lò sản xuất quanh năm và nối tiếp nhau (trừ những tháng mùa mưa) làm cho tình hình sức khỏe của người dân trong xã, các vùng lân cận bị giảm sút và thường mắc nhiều chứng bệnh về đường hô hấp. Trẻ con thường phải sơ tán đi ra các nơi khác khi các lò hoạt động, thay đổi các hoạt động của người dân, người dân có nhà gần các lò gạch thì dễ mắc bệnh (khó thở, tức ngực, đau đầu, người mệt mỏi,...)

Theo số liệu thống kê tại Trạm y tế xã, bệnh nhân bị bệnh về đường hô hấp do ảnh hưởng của khói lò > 60%, đặc biệt là trẻ em < 6 tuổi, (1 trẻ em bị bệnh về đường hô hấp khoảng 6 - 7 lần/năm). Cường độ khám chữa bệnh trung bình 25 - 30 bệnh nhân/ngày (khoảng 700 bệnh nhân/tháng), đặc biệt có lúc tăng mạnh 60 bệnh nhân/ngày, trong đó 90% bệnh nhân đến khám là mắc bệnh về đường hô hấp.

**Bảng 10.** Số liệu thống kê số bệnh nhân (< 6 tuổi) trong 6 tháng

	Nhiễm khuẩn hô hấp cấp	Viêm khí quản	Viêm phổi	Cúm	Ỉa chảy
Trẻ em < 6 tuổi	367	91	38	14	6

Nguồn [9]

Ghi chú: Có 25% số em bị nhiễm bệnh trở lại sau khi khỏi bệnh trong 1 tháng.

**Bảng 11.** Các loại bệnh thường mắc phải

Bệnh	% số người mắc bệnh
Đau đầu	45
Hô hấp	60
Ngoài da	30
Đau mắt	30
Đau lưng	35
Tiêu hóa	10

Nguồn.[9]

Về tình hình mắc bệnh trong cộng đồng dân cư trong xã diễn ra không giống nhau giữa các hộ và tần suất xuất hiện bệnh không giống nhau ở mỗi người là tùy thuộc vào thể trạng của mỗi người.

Qua bảng 10 và 11, cho thấy bệnh hô hấp phổ biến cho người dân trong xã, đặc biệt là những đối tượng dễ bị tổn thương. Số hộ có người mắc bệnh và tỷ lệ người mắc bệnh này là cao nhất. Tiếp đến là đau đầu, các bệnh tiêu hóa, ngoài da và đau mắt có tỷ lệ số hộ và tỷ lệ người mắc bệnh thấp hơn.

#### **4.4. Giải pháp bảo vệ môi trường nhằm phát triển bền vững làng nghề sản xuất gạch ngói xã Bình Nghi**

##### **4.4.1. Giải pháp quy hoạch - xây dựng**

- Đối với việc quy hoạch tập trung tại CCN Hóc Bơm, cần phải

+ Quy hoạch dải cây xanh cách ly khu vực ven CCN phía Bắc và Đông Bắc của dự án, nơi tiếp giáp 2 khu dân cư. Trồng các loại cây phù hợp có tán lá rộng để hấp thu bớt chất ô nhiễm.

+ Xây dựng và hoàn thiện lại hệ thống đường giao thông nội bộ cụm công nghiệp bằng bê tông xi măng, đảm bảo cost nền đường ổn định. Hai bên đường giao thông tại các khu vực còn đất trống sẽ tận dụng trồng cây bụi và cỏ để hạn chế phát tán bụi.

+ Hoàn thiện, nâng cấp hệ thống thu gom và thoát nước mưa, đảm bảo thu gom triệt để nước mưa chảy tràn, chống ngập úng.

- Đối với các cơ sở sản xuất còn lại ở thôn 1, thôn 2 và thôn 3, cần phải: Quy hoạch phân tán.

Quy hoạch sản xuất ngay tại hộ gia đình kết hợp cải thiện điều kiện sản xuất và cải thiện vệ sinh môi trường mà không cần phải di dời, hạn chế tối đa việc coi nới, mở rộng xưởng, xây nhà cao tầng, lưu giữ khung cảnh sản xuất, tính cổ truyền nhân văn của làng để có thể kết hợp với du lịch, loại hình này thích hợp với làng nghề cổ truyền.

##### **4.4.2. Giải pháp quản lý**

- Yêu cầu các chủ lò gạch phải có hồ sơ về môi trường. Do tất cả các cơ sở đều có quy mô nhỏ hơn 10 triệu viên/năm, nên chủ đầu tư sẽ yêu cầu các cơ sở lập Đề án BVMT đề nghị Phòng Tài nguyên và Môi trường huyện Tây Sơn xác nhận.

- Tổ chức tập huấn, tuyên truyền về công tác BVMT đối với chủ lò gạch và định kỳ tổ chức 1 năm/lần.

- Có chính sách hỗ trợ tài chính đối với các chủ lò gạch đầu tư công nghệ sản xuất, có hiệu quả hơn trong công tác BVMT.

- Thực hiện công tác quan trắc môi trường định kỳ để theo dõi tình hình môi trường.

- Thực hiện công tác giám sát việc thu gom, xử lý chất thải, đăng ký quản lý CTNH của các cơ sở và quan trắc môi trường hàng năm.

- Áp dụng các dụng cụ quản lý BVMT làng nghề: triển khai áp dụng công cụ pháp luật và công cụ kinh tế trong BVMT, xây dựng hương ước làng nghề.

- Quản lý nguồn cung cấp nguyên, nhiên liệu đầu vào.

##### **4.4.3. Giải pháp kỹ thuật**

- Chuyển đổi công nghệ nung



UBND huyện sẽ hướng dẫn các chủ cơ sở một số công nghệ cải tiến sau để định hướng chuyển đổi: Kiểu lò nung tuynel, kiểu lò cải tiến.

- *Xây dựng hệ thống xử lý khí thải*

Đối với các lò gạch còn lại, không chuyển đổi công nghệ sản xuất được thì bắt buộc phải xây dựng hệ thống xử lý khí thải, đảm bảo theo tiêu chuẩn môi trường hiện hành. Việc tính toán thiết kế cho từng cơ sở sẽ được thực hiện khi các cơ sở lập hồ sơ về môi trường.

- *Xây dựng hệ thống xử lý nước thải sinh hoạt*

Yêu cầu các cơ sở phải xây dựng hệ thống xử lý nước thải sinh hoạt bằng bể tự hoại 5 ngăn, vừa làm chức năng lắng và phân hủy cặn lắng. Chất lượng nước thải sinh hoạt sau khi qua giai đoạn xử lý tại bể tự hoại đạt quy chuẩn QCVN 14:2009/BTNMT.

- *Xử lý chất thải*

- Sử dụng để làm nguyên liệu sản xuất bê tông cung cấp cho các công trình xây dựng.

- Sử dụng để làm vật liệu san lấp mặt bằng của các công trình địa phương

- Hạn chế sử dụng dầu thải để đốt lò, đây cũng là giải pháp hạn chế phát sinh các chất ô nhiễm hữu cơ khó phân hủy trong khí thải (POPs), thường được cho là hay tìm thấy trong khí thải lò đốt dầu thải.

## 5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, hiện trạng hoạt động sản xuất gạch ngói tập trung chủ yếu tại 03 thôn: Thôn 1 có 268 cơ sở sản xuất gạch ngói, chiếm 57,3%, trong đó đã di dời 174 cơ sở về cụm công nghiệp Hóc Bơm; thôn 2 có 141 cơ sở sản xuất gạch ngói, chiếm 30,1%; thôn 3 có 59 cơ sở sản xuất gạch ngói, chiếm 12,6%. Hơn 95% các lò sản xuất là lò thủ công, công nghệ lạc hậu. Nguồn nguyên nhiên liệu: củi, mùn cưa, đất sét, vỏ hạt điều, dầu, nước... có ở địa phương. Hơn nữa, các vấn đề môi trường phát sinh từ hoạt động sản xuất gạch ngói: Ô nhiễm bởi khí thải, mất diện tích đất sản xuất nông nghiệp; ô nhiễm bởi chất thải rắn, ô nhiễm nhiệt và sức khỏe người dân đặc biệt là trẻ em. Hiện nay, tại những khu vực sau khai thác, người dân chưa thể canh tác, trồng trọt hay sử dụng đất có hiệu quả khác. Chính vì vậy, cần thiết phải có những chính sách và biện pháp tổng hợp nhằm giải quyết, nâng cao hiệu quả sản xuất và công tác BVMT như: Chuyển đổi công nghệ, xây dựng hệ thống xử lý khí thải, chất thải; đầu tư quy hoạch môi trường và giám sát môi trường.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đặng Kim Chi, *Môi trường làng nghề Hà Nội*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế kỷ niệm 1000 năm Thăng Long - Hà Nội, Phát triển bền vững Thủ đô Hà Nội văn hiến, anh hùng, vì hòa bình
2. Lê Thị Thùy Trang, *Xây dựng giải pháp bảo vệ môi trường phục vụ phát triển bền vững làng nghề sản xuất gạch ngói ở xã Bình Nghi, huyện Tây Sơn, tỉnh Bình Định*. Báo cáo tổng kết đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường, Trường Đại học Quy Nhơn, (2012).
3. Sở Tài nguyên và Môi trường tỉnh Bình Định, *Quy hoạch sử dụng các loại khoáng sản thuộc thẩm quyền cấp phép của UBND tỉnh Bình Định đến năm 2015, có xét đến năm 2020*.
4. Liên hiệp các Hội Khoa học Kỹ thuật tỉnh Bình Định, *Dự án “Tu vấn và phân biện cho quy hoạch phát triển làng nghề tiểu thủ công nghiệp”*, (2010).
5. Ban quản lý các cụm công nghiệp huyện Tây Sơn, *Đề án bảo vệ môi trường cụm công nghiệp Hóc Bơm*, (2009).
6. UBND tỉnh Bình Định, *Chỉ thị số 04/2011/CT-UBND về việc tăng cường kiểm tra, rà soát tình hình sản xuất gạch ngói đất sét nung bằng lò thủ công trên địa bàn tỉnh và triển khai thực hiện chương trình phát triển vật liệu xây dựng không nung của Chính phủ*.
7. Tổ chức y tế thế giới WHO, *Đánh giá nhanh nguy cơ các sự kiện y tế công cộng khẩn cấp*. WHO Document Production Services, Geneva, Thụy Sĩ, (1993).
8. Trung tâm phân tích và kiểm nghiệm Bình Định, *Kết quả phân tích mẫu nước và không khí*, (2012).
9. Trạm y tế xã Bình Nghi, *Báo cáo thống kê năm (2010)*.

## XÂY DỰNG CƠ SỞ LÝ LUẬN CHO VIỆC NGHIÊN CỨU BIỂU HIỆN CỦA THÍCH ỨNG TÂM LÝ VỚI BIẾN ĐỔI KHÍ HẬU CỦA NÔNG DÂN VEN BIỂN KHU VỰC TRUNG TRUNG BỘ

ĐỖ TÁT THIÊN\*, NGUYỄN THỊ THÙY TRANG, NGUYỄN THỊ NHƯ HỒNG  
Khoa Tâm lý Giáo dục & Công tác xã hội, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Bài viết nhằm xây dựng cơ sở lý luận cho việc nghiên cứu biểu hiện của thích ứng tâm lý với biến đổi khí hậu của nông dân ven biển khu vực Trung Trung bộ qua 03 mặt: nhận thức, thái độ và hành động. Đây là cơ sở lý luận mới, có vai trò quan trọng trong việc xây dựng thang đo để đánh giá mức độ của thực trạng, từ đó đề xuất các biện pháp hữu hiệu và kịp thời nhằm nâng cao khả năng thích ứng với biến đổi khí hậu cho nông dân ở khu vực này.*

**Từ khóa:** Biến đổi khí hậu, biểu hiện thích ứng tâm lý, xây dựng cơ sở lý luận.

### ABSTRACT

#### **Setting up a Theoretical Basis for Studying Expressions of Vietnam Central Coast Farmers' Psychological Adaptation to Climate Change**

*The purpose of this article is to set up a theoretical basis for studying of expressions of psychological adaptation of farmers in the Central Vietnam Coast to climate change over three aspects: awareness, attitude and action. This is a new theoretical basis which plays an important role in the establishment of measurement scales in order to evaluate the level of real circumstance, and then to propose some effective and timely solutions helping improve the adaptability of farmers in this area to climate change.*

**Keywords:** Climate change, set up a theoretical basis, study of the expression of Psychological adaptation.

### 1. Đặt vấn đề

Việt Nam được đánh giá là một trong những quốc gia bị ảnh hưởng nặng nề nhất của biến đổi khí hậu do bờ biển dài, phụ thuộc nhiều vào nông nghiệp và trình độ phát triển thấp của khu vực nông thôn. Trong những năm qua, dưới tác động của biến đổi khí hậu, tần suất và cường độ thiên tai ngày càng gia tăng, gây ra nhiều tổn thất to lớn về người, tài sản, các cơ sở hạ tầng về kinh tế, văn hóa, xã hội, tác động xấu đến môi trường. Chỉ tính trong 15 năm trở lại đây, các hiện tượng thiên tai cực đoan như: bão, lũ, lũ quét, sạt lở đất, úng ngập, hạn hán, xâm nhập mặn... đã làm thiệt hại đáng kể về người và tài sản, đã làm chết và mất tích hơn 10.711 người, thiệt hại về tài sản ước tính chiếm khoảng 1,5% GDP/năm. Theo WHO từ năm 1989 đến năm 2011, trung bình mỗi năm ở Việt Nam, có 567 người chết (kể cả mất tích) do thảm họa thiên nhiên, thiệt hại 1,9 tỷ USD tổng sản phẩm quốc nội theo sức mua GDP [4].

---

\*Email: [tatthiendogmail.com](mailto:tatthiendogmail.com)

Ngày nhận bài: 27/4/2016; Ngày nhận đăng: 01/6/2016

Nhận thức những tác động nghiêm trọng của biến đổi khí hậu đến sự phát triển bền vững của đất nước, Nghị quyết Đại hội Đảng XI đã xác định vị trí, vai trò quan trọng của bảo vệ tài nguyên, môi trường và ứng phó với biến đổi khí hậu. Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2011 - 2020 khẳng định “*Phát triển kinh tế - xã hội phải luôn coi trọng bảo vệ và cải thiện môi trường, chủ động ứng phó với biến đổi khí hậu*”, đồng thời xác định mục tiêu, định hướng đẩy mạnh công tác nghiên cứu, dự báo khí tượng thủy văn, biến đổi khí hậu và đánh giá tác động để chủ động triển khai thực hiện có hiệu quả các giải pháp phòng, chống thiên tai và ứng phó với biến đổi khí hậu, nhất là nước biển dâng, tăng cường hợp tác quốc tế để phối hợp hành động và tranh thủ sự giúp đỡ của cộng đồng quốc tế [2].

Khu vực Trung Trung bộ được cho là một trong những vùng gánh chịu hậu quả nặng nề nhất của biến đổi khí hậu. Những thiệt hại về vật chất và tinh thần do biến đổi khí hậu gây ra ở khu vực này là rất lớn, nhất là đối với nông dân ven biển - những người trực tiếp sinh sống, lao động và phụ thuộc rất nhiều vào những biến động về thời tiết và khí hậu. Những thiệt hại này sẽ vô cùng nghiêm trọng nếu như nông dân ở đây không thực hiện kịp thời những biện pháp thích ứng và áp dụng các kinh nghiệm bản địa trong việc dự đoán được khả năng xảy ra nhằm phòng ngừa và giảm nhẹ các rủi ro của các hiện tượng thời tiết cực đoan do biến đổi khí hậu gây ra. Do đó, việc nghiên cứu các mặt biểu hiện của sự thích ứng tâm lý đối với biến đổi khí hậu của nông dân khu vực Trung Trung bộ là vô cùng cấp thiết.

Trên thực tế, đã có nhiều đề tài nghiên cứu về thích ứng dưới góc độ tâm lý học như hướng nghiên cứu thích ứng với nghề nghiệp và lao động; thích ứng với hoạt động học tập; thích ứng với môi trường văn hóa mới, thích ứng xã hội... Tuy nhiên, những công trình nghiên cứu về sự thích ứng của người nông dân với biến đổi khí hậu nói chung và của nông dân khu vực Trung Trung bộ nói riêng dưới góc độ tâm lý học vẫn chưa được nghiên cứu. Chính vì thế, việc nghiên cứu các mặt biểu hiện của sự thích ứng tâm lý đối với biến đổi khí hậu của nông dân khu vực Trung Trung bộ là cơ sở lý luận mới, có vai trò quan trọng trong việc xây dựng thang đo đánh giá mức độ của thực trạng, từ đó đề xuất các biện pháp kịp thời nhằm nâng cao khả năng thích ứng cho nông dân khu vực này.

## **2. Phương pháp nghiên cứu**

Phương pháp nghiên cứu lý luận được thực hiện theo 2 cách sau:

- Một là, phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa lý thuyết và các công trình nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước về các vấn đề liên quan đến thích ứng, biến đổi khí hậu cũng như các mặt biểu hiện của thích ứng với biến đổi khí hậu. Từ đó, đưa ra khung lý luận và xác lập chỉ báo cho nghiên cứu của mình.

- Hai là, phỏng vấn bán cấu trúc đối với nông dân ven biển tại 02 tỉnh Quảng Ngãi và Bình Định nhằm thu những biểu hiện cụ thể trong thích ứng tâm lý của người nông dân ven biển với biến đổi khí hậu, theo hệ thống các câu hỏi sau:

Câu 1: Xin Ông/ bà vui lòng cho biết những thiên tai đã diễn ra trong những năm gần đây? Những thiên tai lịch sử (nếu có)?

Câu 2: Xin Ông/ bà vui lòng cho biết đặc điểm của từng thiên tai? (Thời gian xảy ra; dấu hiệu báo trước; số lần xuất hiện; mức độ tác động; nguyên nhân gây ra; xu hướng tăng/ giảm?...)

Câu 3: Xin Ông/ bà vui lòng cho biết những thiệt hại và tác động của nó? (Vật chất, sinh kế, an toàn tính mạng, sức khỏe, tinh thần...?)

Câu 4: Xin Ông/ bà vui lòng cho biết: trước khi có bão, lũ bất thường xảy ra:

- Những quan tâm, lo ngại của ông/ bà đối với những rủi ro có thể xảy ra?

- Ông/ bà chuẩn bị như thế nào để thích ứng? (An toàn; sinh kế...)?

Câu 5: Xin Ông/ bà vui lòng cho biết: khi bão, lũ bất thường đang diễn ra ông/ bà chuẩn bị như thế nào để thích ứng?

Câu 6: Xin Ông/ bà vui lòng cho biết, việc khắc phục hậu quả sau bão, lũ bất thường diễn ra như thế nào?

### 3. Giới hạn về nội dung nghiên cứu

Biến đổi khí hậu có rất nhiều biểu hiện như: mực nước biển dâng cao; nhiệt độ trung bình tăng; biến động trong chế độ mưa và lượng mưa; các hiện tượng thời tiết cực đoan... Nhưng trong khuôn khổ nghiên cứu này, tác giả chỉ tập trung nghiên cứu ở mặt biểu hiện các hiện tượng thời tiết cực đoan của biến đổi khí hậu là: bão, lũ bất thường.

Bài viết tập trung tìm hiểu biểu hiện của thích ứng tâm lý với biến đổi khí hậu của nông dân ven biển khu vực Trung Trung bộ qua nhận thức, thái độ và hành động của nông dân trong việc phòng ngừa trước khi có bão, lũ bất thường; ứng phó khi bão, lũ bất thường đang diễn ra và khắc phục hậu quả sau bão, lũ bất thường để giảm tổn thương mà nó mang lại.

### 4. Kết quả nghiên cứu

Thích ứng tâm lý với bão, lũ bất thường được đánh giá dựa trên trên 03 mặt: nhận thức, thái độ và hành động. Ba mặt đó được biểu hiện cụ thể như sau:

#### 4.1. Mặt nhận thức

Trong quá trình sống và hoạt động, con người nhận thức hiện thực xung quanh và nhận thức chính bản thân mình. Trên cơ sở đó, con người tỏ thái độ và hành động (ứng xử) với tác động của thế giới xung quanh và với bản thân mình một cách phù hợp. Vì thế có thể nói rằng nhờ nhận thức mà con người làm chủ được thiên nhiên, làm chủ xã hội và làm chủ chính bản thân mình. Nhận thức là cơ sở để định hướng thái độ và hành vi cá nhân. Mặt nhận thức có thể thay đổi qua các giai đoạn khác nhau của cuộc sống. Có thể nhận thức lúc đầu còn lệch lạc, chưa rõ hoặc chưa đúng, nhưng trong quá trình hoạt động, trong quá trình thể hiện hành vi thích ứng, nhận thức có thể ngày càng rõ hơn, càng đúng hơn.

Biểu hiện của thích ứng với bão lũ bất thường của nông dân ven biển khu vực Trung Trung bộ thể hiện ở mặt nhận thức như sau:

Thứ nhất, người nông dân phải có hiểu biết đúng đắn về thích ứng với bão lũ bất thường là gì. Đó không chỉ đơn thuần là sự chấp nhận các quy luật tự nhiên; sử dụng kinh nghiệm của bản thân, sự thay đổi ở cách nhìn nhận, thói quen hay tính cách để ứng phó với bão lũ bất thường. Mà đó phải là quá trình thay đổi ở cả nhận thức, thái độ và hành động của người lao động sản xuất nông nghiệp nhằm giải quyết những khó khăn do bão lũ bất thường gây ra để giảm tổn thương mà nó mang lại.

Thứ hai, người nông dân phải nhận thức được về đặc điểm của biến đổi khí hậu đòi hỏi phải có sự thay đổi tâm lý để thích ứng. Hay nói cách khác, người nông dân phải nhận thức về mối liên hệ giữa biến đổi khí hậu với các hiện tượng thời tiết cực đoan (bão, lũ bất thường) và xu hướng của bão lũ bất thường như: biến đổi khí hậu khiến bão lũ bất thường ngày càng nhiều, có xu hướng mạnh hơn, khó kiểm soát và gây thiệt hại ngày càng lớn hơn...

Thứ ba, nhận thức về mức độ ảnh hưởng cao hay thấp và những ảnh hưởng cụ thể của bão lũ bất thường đến đời sống của người nông dân. Đó là những ảnh hưởng đe dọa đến sự sống của các loài sinh vật, các hệ sinh thái và hoạt động của con người; khiến người nông dân phải để đất trống, không thể canh tác được; hiệu quả sản xuất kém hơn (vật nuôi chết, mất hoa màu, mùa màng, sản lượng kém...); làm hư hỏng nhà cửa, đồ đạc,... gây khó khăn trong sinh hoạt, làm trì trệ việc lao động sản xuất của gia đình và cản trở việc học hành của con cái họ; đe dọa đến sức khỏe và sự an toàn tính mạng của gia đình; khiến người nông dân lo sợ, căng thẳng, bất an...

Thứ tư, nhận thức về nguồn lực để thích ứng, bao gồm những nguồn lực bên trong và bên ngoài:

- Nhận thức về nguồn lực bên trong (bản thân), đó là những hiểu biết về bão lũ bất thường; cách thức phòng ngừa, giảm nhẹ rủi ro do bão lũ bất thường mang lại; những kỹ năng cần thiết để thích ứng; tinh thần sẵn sàng để thích ứng; chuẩn bị kinh tế, vật chất để thích ứng với bão lũ bất thường; tính tích cực chủ động, linh hoạt phối hợp cùng mọi người để thích ứng với bão lũ bất thường; khả năng chuẩn bị, phòng ngừa trước khi bão, lũ bất thường đến; khả năng ứng phó khi bão, lũ bất thường đang xảy ra; khả năng khắc phục hậu quả sau bão, lũ bất thường.

- Nhận thức về nguồn lực bên ngoài (khách quan): hệ thống cơ sở hạ tầng, vật tư, phương tiện, thiết bị hậu cần (nhà kiên cố, đường cứu hộ, hệ thống đê kè...); sự thông báo, hướng dẫn, hỗ trợ từ các cơ quan, ban ngành chức năng, các phương tiện truyền thông; khả năng cứu hộ cứu nạn (con người, phương tiện, trang thiết bị...); khả năng tổ chức di dời, sơ tán (địa điểm, phương tiện, tổ chức điều hành...); sự giúp đỡ, hỗ trợ của hàng xóm (gia cố nhà cửa, chuồng trại...); những tổn hại về vật chất sau bão, lũ, hạn hán bất thường sẽ được các tổ chức từ thiện và chính phủ hỗ trợ hay sau bão, lũ, hạn hán bất thường sẽ có sự động viên giúp đỡ từ người thân, hàng xóm khi có những tổn hại về tinh thần và thể chất...

#### **4.2. Mặt thái độ**

Tâm lý học Mác xít khẳng định: hoàn cảnh tác động vào con người trong chừng mực con người tác động vào hoàn cảnh. Do vậy, để có thể thích ứng tốt trong điều kiện tác động từ môi trường sống, chủ thể thích ứng phải có thái độ tích cực, có ý chí quyết tâm khắc phục khó khăn, tích cực, chủ động tác động vào hoàn cảnh để làm bộc lộ kinh nghiệm xã hội - lịch sử trong đối tượng của hoạt động, chiếm lĩnh nó, hình thành cấu tạo tâm lý mới.

Thái độ của nông dân ven biển Trung Trung bộ với sự thích ứng với bão lũ bất thường được thể hiện qua các nội dung sau:

Thứ nhất, Thái độ tích cực trong việc thích ứng với bão lũ bất thường, bao gồm:

- Thái độ tích cực với chính bản thân trong việc thích ứng với bão lũ bất thường: Tích cực tìm hiểu những kiến thức về phòng ngừa, giảm nhẹ và ứng phó hiệu quả với bão, lũ bất thường; tham gia các buổi tuyên truyền, tập huấn về ứng phó với bão, lũ bất thường; trang bị các phương

tiện cần thiết để ứng phó với bão, lũ bất thường; điều chỉnh cảm xúc tích cực để ứng phó hiệu quả với bão, lũ bất thường; chuẩn bị phòng ngừa trước khi bão, lũ bất thường diễn ra; ứng phó khi bão, lũ bất thường đang diễn ra; khắc phục các tổn thất về vật chất và tinh thần sau bão, lũ bất thường.

- Thái độ tích cực với mọi người xung quanh trong việc thích ứng với bão lũ bất thường: tích cực tham gia các buổi họp thôn/ làng để góp ý kiến kế hoạch phòng, chống bão, lũ bất thường; cùng người dân và chính quyền tại địa phương đắp đê ngăn bão lũ; cùng người dân và chính quyền tại địa phương trồng cây, gây rừng; bàn với hàng xóm cùng chung vai gắng sức, giúp đỡ lẫn nhau, gia cố nhà cửa, thu hoạch mùa màng tránh thiệt hại...

- Thái độ tích cực đối với công việc trong việc thích ứng với bão lũ bất thường: hoàn thành công việc trước khi mùa bão lũ diễn ra; thay đổi giống cây/con có khả năng thích ứng tốt hơn; chuyển sang hình thức nuôi, trồng khác...

- Thái độ tích cực để thích ứng với bão lũ bất thường còn được biểu hiện qua việc chủ động thích ứng mà không phụ thuộc vào các yếu tố tác động khác như: loại hình thời tiết cực đoan khác nhau; độ mạnh và sự tàn phá của bão lũ; sự hỗ trợ giúp đỡ từ người thân, hàng xóm, các tổ chức cộng đồng; sự hỗ trợ của chính quyền, đoàn thể tại địa phương...

Thứ hai, thái độ tự tin khi thích ứng với những khó khăn do bão, lũ bất thường gây ra: tự tin vào hiểu biết và kinh nghiệm ứng phó với bão, lũ bất thường; trong việc duy trì an toàn cá nhân - bảo vệ cho chính bản thân, gia đình và tài sản của mình; duy trì an toàn, ổn định về tiền bạc, tài chính, công việc; duy trì chỗ ở và lương thực - tìm sự giúp đỡ để sửa hoặc xây lại nhà cửa, dự trữ lương thực...; trong việc đương đầu ứng phó với bão, lũ bất thường; giải quyết những mất mát do bão, lũ bất thường gây ra (mất liên lạc với người thân, mất đồ dùng quý giá...); trở lại cuộc sống bình thường (đi làm, đi chợ, đi học...); và giải quyết các vấn đề cảm xúc do bão, lũ bất thường gây ra (tức giận, lo âu, buồn, trầm cảm...).

Thứ ba, thái độ sẵn sàng thích ứng với bão lũ bất thường của nông dân ven biển khu vực Trung Trung bộ như: sẵn sàng tìm hiểu kiến thức về phòng ngừa, giảm nhẹ và ứng phó hiệu quả với bão, lũ bất thường; tham gia các buổi tuyên truyền, tập huấn về ứng phó với bão, lũ bất thường do các cơ quan, ban, ngành tổ chức; trang bị các phương tiện cần thiết để ứng phó với bão, lũ bất thường; chuẩn bị tâm thế để ứng phó hiệu quả với bão, lũ bất thường; tham gia các buổi họp thôn/ làng để góp ý kiến kế hoạch phòng chống bão, lũ bất thường; bàn với hàng xóm kế hoạch cùng chung vai gắng sức, giúp đỡ lẫn nhau (gia cố nhà cửa, thu hoạch mùa màng tránh thiệt hại...); hoàn thành công việc trước khi mưa bão lũ diễn ra...

### 4.3. Mặt hành động

Theo quan điểm của các nhà Tâm lý học hoạt động, hoạt động vừa là đối tượng, vừa là phương thức của thích ứng, nghĩa là thích ứng với hoạt động, và để làm được điều này, cá nhân phải đi vào hoạt động, thông qua hoạt động của chính mình. Và trong quá trình hoạt động như vậy (cũng chính là quá trình thích ứng), cá nhân lĩnh hội được kinh nghiệm (phương thức hành động), giúp cá nhân khắc phục được khó khăn và đảm bảo kết quả của hoạt động. Như vậy, khi nói cá nhân đã thích ứng được với hoạt động tức là cá nhân đó phải hình thành được những hành động mới phù hợp dựa trên sự nhận thức đúng đắn với những thái độ tích cực. Chính những hành động mới này đã làm cho hoạt động của cá nhân phù hợp với yêu cầu, đòi hỏi của môi trường mới. Điều

này cũng có nghĩa rằng tiêu chí khách quan để đánh giá sự thích ứng là hành vi, hành động của cá nhân. Hành động thích ứng với biến đổi khí hậu của nông dân ven biển khu vực Trung Trung bộ được biểu hiện cụ thể như sau:

Thứ nhất, hành động phòng ngừa trước khi bão lũ bất thường đến, bao gồm:

- Hành động phòng ngừa chung, trước khi có bão lũ bất thường đến: hành động tham gia các buổi nói chuyện về phòng ngừa, giảm nhẹ và ứng phó hiệu quả với bão, lũ bất thường; tham gia các buổi tuyên truyền, tập huấn về ứng phó với bão, lũ bất thường; trang bị các kỹ năng cần thiết để ứng phó với bão, lũ bất thường; chuẩn bị các vật dụng, phương tiện cần thiết để ứng phó với bão, lũ bất thường; nghe dự báo thời tiết để phòng, tránh; lưu và hướng dẫn mọi người biết cách gọi các số điện thoại cần thiết trong trường hợp khẩn (cấp cứu, phòng cháy chữa cháy, công an...).

- Hành động phòng ngừa liên quan đến an toàn trước khi bão lũ bất thường đến: hành động chuẩn bị sẵn lương thực, thực phẩm, nước uống,... để đề phòng; chuẩn bị các phương tiện cứu nạn cần thiết (áo phao, radio, đèn pin, bật lửa, thuốc men, đồ sơ cứu y tế...); gia cố lại nhà cửa (chằng/chống, dùng bao cát để lên mái nhà...); cùng người dân và chính quyền tại địa phương đắp đê ngăn lũ lụt; huấn luyện cho trẻ em trong gia đình các biện pháp an toàn (tập bơi cho trẻ, dạy trẻ không đến nơi nguy hiểm...); chuẩn bị phương tiện đi sơ tán ngập lụt; cố gắng xây dựng nhà kiên cố dù phải vay mượn tiền...

- Hành động phòng ngừa liên quan đến sinh kế trước khi bão lũ bất thường đến: hành động gặt lúa sớm hơn để tránh thiệt hại; thay đổi lịch thời vụ để thu hoạch trước khi mùa bão lũ xảy ra; trồng xen canh (2 vụ lúa, 1 vụ màu...); đổi cơ cấu nuôi/ trồng khác ít phụ thuộc vào thời tiết hơn; tìm cách bảo vệ công cụ sản xuất; trồng cây xanh để ngăn nước từ thượng nguồn; tham dự các buổi họp thôn/ làng để đóng góp ý kiến lập kế hoạch phòng chống bão lũ...

Thứ hai, hành động ứng phó khi bão lũ bất thường đang diễn ra: hành động chuẩn bị tinh thần cho cả nhà; dùng dây thừng neo buộc đồ dùng trong nhà (tủ, bàn ghế, giường...); chặt tỉa cành cây; kê cao đồ đạc; đưa vật nuôi đến nơi cao hơn, an toàn hơn; di dời đến nơi an toàn để tránh bão, lũ; đến ở tạm chỗ người quen có nhà kiên cố hơn; đưa trẻ em đến nơi giữ trẻ tập trung để người lớn yên tâm ứng phó; xác định trước chỗ trú ẩn an toàn nhất trong nhà khi có bão, lũ bất thường; nắm vững địa điểm an toàn để chạy đến khi có sự cố xảy ra; xác định cách thoát ra từ nhà mình trong tình huống lũ lớn hơn; bàn với hàng xóm cùng chung vai gắng sức, giúp đỡ lẫn nhau (gia cố nhà cửa, thu hoạch mùa màng tránh thiệt hại...); giúp đỡ hàng xóm và những gia đình neo đơn; cùng cán bộ thôn/xã và bà con đánh dấu những chỗ nguy hiểm để cảnh báo cho người dân địa phương và khách vắng lại; hô hào bà con cùng tích cực gia cố những đoạn đê yếu; ở yên trong nhà, không ra ngoài khi có bão, lũ; trao đổi, thảo luận các tình huống và nguy cơ có thể xảy ra với các thành viên trong gia đình; sử dụng điện an toàn trong mùa mưa bão; khi có việc cần thiết ra ngoài cần có gậy dò đường để tránh các hố ga mất nắp, những chỗ sạt lở trên đường; đội nón bảo hiểm, tránh xa đường dây điện, cột điện, cây cối bị đổ...

Thứ ba, hành động khôi phục, quay trở lại sản xuất, sinh hoạt sau bão lũ bất thường: hành động kiểm tra lại nguồn và hệ thống điện, đảm bảo sử dụng các thiết bị điện an toàn, không sử dụng các thiết bị điện đã ngâm nước; dọn dẹp nhà cửa, thu dọn rác; sửa chữa, tu bổ lại nhà cửa; cùng người dân thông đường xá; khử trùng nước uống, giếng nước bị nhiễm nước lụt; đắp lại bờ ruộng, kênh mương; dọn ruộng vườn, chuẩn bị đất canh tác; mua con/ cây giống... chuẩn bị cho vụ tiếp theo; phòng, chống



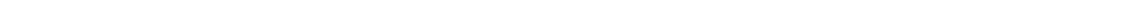
nguy cơ dịch bệnh sau bão, lũ bất thường; nhận các khoản viện trợ, hỗ trợ từ các ban ngành, tổ chức xã hội, cộng đồng để khắc phục hậu quả sau bão, lũ bất thường.

## 5. Kết luận

Khi nghiên cứu về thích ứng dưới góc độ tâm lý học, phần lớn các tác giả đều thống nhất nghiên cứu thích ứng biểu hiện ở ba mặt: nhận thức, thái độ, hành động hay theo quan điểm nhận thức - hành vi hay chỉ xem xét dựa trên biểu hiện của sự thay đổi phương thức hành vi và hiệu quả của sự thay đổi phương thức hành vi ấy. Đây là những hướng nghiên cứu logic, có lý thuyết vững chắc và cũng là hướng mà tác giả lựa chọn để nghiên cứu. Qua đó, tác giả thống nhất và xây dựng biểu hiện của thích ứng với biến đổi khí hậu của nông dân ven biển khu vực Trung Trung bộ qua 03 mặt là nhận thức, thái độ và hành động. Trong đó, mặt nhận thức được đánh giá dựa trên các hiểu biết của người nông dân về thích ứng với biến đổi khí hậu là gì, hiểu biết về đặc điểm của biến đổi khí hậu đòi hỏi phải có sự thay đổi tâm lý để thích ứng, nhận thức về những ảnh hưởng cụ thể của bão lũ bất thường gây ra cho cuộc sống con người và nhận thức về nguồn lực bên trong cũng như bên ngoài để thích ứng. Mặt thái độ được đánh giá dựa trên thái độ tích cực, chủ động, và tự tin, sẵn sàng của người nông dân khi thích ứng với bão lũ bất thường. Mặt hành động được đánh giá dựa trên hành động phòng ngừa trước khi bão lũ bất thường xảy ra, hành động ứng phó trong khi bão lũ bất thường đang diễn ra và hành động khôi phục, quay trở lại sản xuất, sinh hoạt sau bão, lũ bất thường. Đây là lý luận mới, có vai trò quan trọng trong việc xây dựng thang đo nhằm khảo sát mức độ thực trạng thích ứng với biến đổi khí hậu của nông dân khu vực này, qua đó đề xuất các biện pháp hữu hiệu nhằm giúp nông dân nâng cao khả năng thích ứng của mình.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Báo cáo chính trị của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa X, Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI của Đảng (được thông qua tháng 1/2011).
2. Bộ Tài nguyên và Môi trường, *Chương trình Quốc gia ứng phó với biến đổi khí hậu*, Hà Nội, (2008).
3. Lê Văn Hào, *Ứng phó với thiên tai của người dân vùng ven biển Bắc Trung bộ*, Viện Hàn Lâm Khoa học xã hội Việt Nam, (2014).
4. IPCC, *Báo cáo của Ủy ban liên Chính phủ về biến đổi khí hậu*, (2007).
5. Đỗ Tất Thiên, *Thích ứng với biến đổi khí hậu của nông dân khu vực miền Trung*, Chuyên đề bảo vệ Tổng quan Nghiên cứu sinh Tâm lý học, Viện Khoa học xã hội, (2015).



## THỰC TRẠNG DẠY HỌC MÔN PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU KHOA HỌC GIÁO DỤC THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

NGUYỄN THỊ NGỌC DUNG

Khoa Tâm lí-Giáo dục & Công tác xã hội - Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Nghiên cứu khoa học (NCKH), đặc biệt là Nghiên cứu khoa học giáo dục (NCKHGD) giúp sinh viên (SV) sư phạm tiếp cận với thực tiễn giáo dục phổ thông, hiểu biết về nghề, hình thành và bồi dưỡng tình cảm nghề nghiệp... Mục tiêu của nghiên cứu này nhằm đánh giá thực trạng việc giảng dạy bộ môn Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục (PPNCKHGD) theo tiếp cận năng lực cho SV sư phạm ở trường Đại học Quy Nhơn (ĐHQN) hiện nay. Từ đó, đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn học này ở trường ĐHQN để từ đó có thể thực hiện nhiệm vụ đào tạo ra những người giáo viên có trình độ chuyên môn cao, có khả năng hoạt động sáng tạo, có phương pháp NCKH độc lập để tiếp tục đi sâu vào chuyên môn của mình nâng cao tầm hiểu biết tiến kịp với sự tiến bộ của thời đại..*

**Từ khóa:** Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục, thực trạng, dạy học môn Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục, chất lượng dạy học, Năng lực.

### ABSTRACT

#### **The Status of Teaching Research Methods in Education in Accordance with the Ability at Quy Nhon University**

*Scientific research, especially scientific research in education, helps pedagogical students approach some practices of general education, vocational knowledge, and cultivation of professional feelings. The objective of this study is to assess the current status of teaching the methodology of scientific research in education to the pedagogical students at Quy Nhon University. Thence, proposing several measures to improve the quality of teaching this course at Quy Nhon University is to train the future teachers who have high qualifications, creative and independent ability in scientific research in order to deepen their professional knowledge and catch up with the progress of the age.*

**Keywords:** Research methods in education, status of teaching the methodology of scientific research, effective in teaching, ability of students.

### 1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu khoa học (NCKH), đặc biệt là Nghiên cứu khoa học giáo dục (NCKHGD) giúp sinh viên sư phạm tiếp cận với thực tiễn giáo dục phổ thông, hiểu biết về nghề, hình thành và bồi dưỡng tình cảm nghề nghiệp. Điều đó đặt ra cho các trường đại học nói chung và các trường sư phạm nói riêng có vai trò và nhiệm vụ đào tạo ra những người giáo viên có trình độ chuyên môn

---

\*Email: [ngocdungdhqn@gmail.com](mailto:ngocdungdhqn@gmail.com)

Ngày nhận bài: 26/7/2016; Ngày nhận đăng: 10/8/2016

cao, có khả năng hoạt động sáng tạo, có phương pháp NCKH độc lập để tiếp tục đi sâu vào chuyên môn của mình nâng cao tâm hiểu biết tiến kịp với sự tiến bộ của thời đại.

Tiếp cận năng lực trong giáo dục-đào tạo là một trong những xu hướng đang được các nhà khoa học và quản lý quan tâm bởi hệ thống lí luận về giáo dục-đào tạo theo tiếp cận năng lực và thực tiễn giáo dục của nhiều quốc gia trên thế giới đã khẳng định đây là hướng tiếp cận có thể đảm bảo cho giáo dục đại học đào tạo được nguồn nhân lực chất lượng cao để thúc đẩy sự phát triển của xã hội. Nếu như trước đây, khi xây dựng chương trình chúng ta chủ yếu yêu cầu người học trả lời câu hỏi: “*Biết những gì?*” thì theo tiếp cận năng lực yêu cầu người học trả lời câu hỏi: “*Biết làm gì từ những điều đã biết?*” điều này nhấn mạnh đến khả năng “*làm*”, “*thực hiện*” của người học.

Mục tiêu của nghiên cứu này nhằm đánh giá thực trạng việc giảng dạy bộ môn PPNCKHGD cho SV hệ sư phạm ở trường ĐHQN có theo hướng tiếp cận năng lực. Từ đó, đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn học này ở trường ĐHQN.

## 2. Thực trạng dạy học môn phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục theo tiếp cận năng lực tại trường Đại học Quy Nhơn

### 2.1. Thực trạng xác định mục tiêu dạy học môn Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục

Để tìm hiểu cách xác định mục tiêu dạy học PPNCKHGD có theo hướng tiếp cận năng lực hay không, trước tiên chúng tôi tìm hiểu ý kiến đánh giá của giảng viên (GV) về mục tiêu dạy học mà GV hướng đến. Kết quả thu được ở bảng 1:

**Bảng 1.** Mục tiêu dạy học mà GV hướng đến trong quá trình dạy học môn Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục

TT	Mục tiêu dạy học	GV			SV		
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB
1	SV hiểu, nhớ và tái hiện lại được kiến thức PPNCKHGD	3.65	0.486	5	4.22	0.674	4
2	Hình thành kiến thức nghề nghiệp	3.52	1.122	6	4.09	0.755	6
3	GV truyền tải hết nội dung dạy học đến cho SV	2.71	1.395	8	3.86	0.866	8
4	Hình thành và phát triển kỹ năng nghề nghiệp	3.87	1.360	4	4.23	0.746	2
5	SV có được năng lực trong hoạt động dạy học và NCKH	3.29	1.131	7	4.18	0.870	5
6	SV có kỹ năng tự học và đánh giá nhằm đáp ứng những tiêu chí đánh giá của GV	4.68	0.475	1	4.23	0.752	2
7	Rèn luyện phương pháp tư duy, cách học cho SV	4.68	0.748	1	4.26	0.794	1
8	Hình thành ở SV tình cảm nghề nghiệp	4.00	0.577	3	4.03	0.861	7

Nhìn vào bảng 1 có thể thấy rằng GV giảng dạy môn PPNCKHGD đã chú trọng nhiều đến việc xây dựng mục tiêu dạy học hướng đến “*SV có kỹ năng tự học và đánh giá nhằm đáp ứng những tiêu chí đánh giá của GV*” ( $\bar{X} = 4.68$ ) và “*Rèn luyện phương pháp tư duy, cách học cho SV*” ( $\bar{X} = 4.68$ ). Hai mục tiêu này đều xếp ở vị trí 1. Tiếp theo là “*Hình thành ở SV tình cảm nghề nghiệp*” ( $\bar{X} = 4.00$ ) xếp ở vị trí thứ 3. SV cũng thừa nhận rằng GV đã chú ý đến hai mục tiêu này “*SV có kỹ năng tự học* và “*Đánh giá nhằm đáp ứng những tiêu chí đánh giá của GV*” (=4.23)

xếp vị trí thứ 2 và “*Rèn luyện phương pháp tư duy, cách học cho SV*” ( $\bar{X}=4.26$ ) xếp vị trí thứ 1. Tuy nhiên, mục tiêu “*SV có được năng lực trong hoạt động dạy học và NCKH*” là mục tiêu nhấn mạnh đến năng lực thì lại không được đánh giá cao ( $\bar{X} = 3.29$ ) mục tiêu này xếp ở vị trí thứ 7.

Chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu giáo án, đề cương bài giảng môn học của GV thấy rằng GV có chú trọng đến việc thiết kế những phần tự học dành cho SV, chú trọng đến việc giúp SV hình thành kỹ năng tự học, tự NCKH. Tuy nhiên, những nội dung trong giáo án chủ yếu là cung cấp tri thức cho SV, có xây dựng bài tập thực hành cho SV nhưng còn ít. Có thể nói rằng, trong việc xác định mục tiêu dạy học, GV đã bước đầu tích hợp năng lực vào dạy học môn PPCKHGD, tuy nhiên GV chỉ tích hợp vào từng bài học cụ thể, rời rạc chưa có hệ thống, chưa có quy trình dạy học chặt chẽ.

Để biết được tại sao có thực trạng trên, chúng tôi đã tiến hành tìm hiểu căn cứ mà GV dựa vào để xác định mục tiêu dạy học và thu được kết quả ở bảng 2.

**Bảng 2.** Ý kiến đánh giá của GV về căn cứ xác định mục tiêu dạy học của GV

TT	Căn cứ xác định mục tiêu dạy học PPCKHGD	ĐTB	ĐLC	TB
1	Mục đích, yêu cầu của bài học quy định trong chương trình môn học	3.84	1.344	<b>6</b>
2	Nội dung chương trình môn học	4.32	0.475	<b>2</b>
3	Khung chương trình đào tạo do Bộ quy định	3.35	1.112	<b>8</b>
4	Tiêu chuẩn năng lực trong hồ sơ phân tích nghề giáo viên	3.81	1.078	<b>7</b>
5	Chuẩn đầu ra của trường nơi Thầy/Cô công tác	3.00	1.000	<b>10</b>
6	Đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi, đặc điểm nhận thức SV	4.00	0.577	<b>4</b>
7	Điều kiện cơ sở vật chất và phương tiện dạy học hiện có	3.35	1.112	<b>8</b>
8	Kinh nghiệm cá nhân	4.00	0.577	<b>4</b>
9	Giáo trình môn học/môđun	4.32	0.475	<b>2</b>
10	Năng lực cá nhân của GV	4.48	0.508	<b>1</b>

Kết quả bảng 2 cho thấy: Đa số GV cho rằng họ dựa vào “*Năng lực cá nhân*” ( $\bar{X} = 4.48$ ) xếp vị trí 1, “*Nội dung chương trình môn học*” ( $\bar{X} = 4.32$ ) và “*giáo trình môn học/môđun*” ( $\bar{X} = 4.32$ ) xếp vị trí thứ 2 để xác định mục tiêu dạy học. Tiếp sau đó là căn cứ vào “*Đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi, đặc điểm nhận thức SV*” ( $\bar{X} = 4.00$ ) và “*Kinh nghiệm cá nhân*” ( $\bar{X} = 4.00$ ) còn những căn cứ như “*Tiêu chuẩn năng lực trong hồ sơ phân tích nghề giáo viên*” ( $\bar{X} = 3.81$ ) xếp vị trí 7, “*Chuẩn đầu ra của trường nơi Thầy/Cô công tác*” ( $\bar{X} = 3.00$ ) xếp vị trí thứ 10. Như vậy, có thể thấy rằng GV căn cứ vào năng lực cá nhân và nội dung môn học, giáo trình môn học để xác định mục tiêu dạy học.

Hiện nay, hầu hết các ngành sư phạm ở Trường ĐHQN đều chưa có bảng phân tích nghề, phân tích công việc, nhiệm vụ mà người học cần làm sau khi ra trường. Vì đây là vấn đề mới nên ít GV quan tâm lấy đó làm căn cứ để xây dựng mục tiêu, nội dung chương trình. Khi nghiên cứu giáo án/đề cương bài giảng chúng tôi nhận thấy rằng: Đề cương bài giảng của của mỗi GV khác nhau mà chưa có sự thống nhất chung. Các đề cương bài giảng đều đưa ra 3 loại mục tiêu cần hình

thành cho SV là mục tiêu kiến thức, mục tiêu kỹ năng và mục tiêu thái độ. Tuy nhiên, phần lớn là tập trung vào mục tiêu kiến thức còn mục tiêu kỹ năng có đề cập đến nhưng chưa cụ thể. Nhiều mục tiêu không có khả năng lượng hóa và đo đạc được, không quy định chi tiết, rõ ràng các điều kiện chi tiết kèm theo mục tiêu.

Như vậy, về mặt lí luận chúng ta thấy rằng: Dạy học PPNCKHGD theo tiếp cận năng lực cần phải thực hiện theo quy trình chặt chẽ trong đó chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo theo tiếp cận năng lực giữ vai trò quan trọng là cơ sở đầu tiên trong việc xác định mục tiêu dạy học môn học và theo đó GV phải mô tả được mục tiêu dạy học PPNCKHGD theo tiếp cận năng lực. Tuy nhiên từ khảo sát này có thể nhận định, trong quá trình dạy học môn PPNCKHGD GV việc xác định mục tiêu theo tiếp cận năng lực chủ yếu dựa vào kinh nghiệm và nội dung chương trình đã sẵn có mà chưa dựa vào chuẩn năng lực nghề dạy học.

## 2.2. Thực trạng thiết kế nội dung dạy học môn PPNCKHGD

Một vấn đề nữa mà chúng tôi quan tâm tìm hiểu là việc thiết kế nội dung dạy học môn PPNCKHGD, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu chương trình dạy học PPNCKHGD của trường ĐHQN và nhận thấy rằng: Nội dung chương trình dạy học môn PPNCKHGD mà mỗi GV thiết kế đều có những nội dung sau:

- Những vấn đề chung về khoa học và NCKHGD.
- Các giai đoạn NCKHGD.
- Các phương pháp NCKHGD.
- Đánh giá công trình khoa học giáo dục.

Nội dung dạy học mà các GV thiết kế có thể khác nhau về các tiêu mục nhưng đều tập trung làm rõ những nội dung đã nêu trên.

Chúng tôi cũng đã tiến hành tìm hiểu hoạt động giảng dạy PPNCKHGD của từng GV để tìm hiểu GV có vận dụng mục tiêu có tích hợp chuẩn năng lực vào thiết kế nội dung dạy học từng bài học cụ thể hay không. Thiết kế nội dung dạy học có tích hợp chuẩn năng lực phải được bắt đầu từ việc phân tích chuẩn đầu ra của ngành nghề đào tạo từ đó ta xây dựng nội dung chương trình dạy học môn PPNCKHGD theo tiếp cận năng lực. Kết quả thu được ở bảng 3 như sau:

**Bảng 3.** Đánh giá của GV về mức độ và cách thức thiết kế nội dung dạy học

TT	Cách thức	ĐTB	ĐLC
1	Phân tích chuẩn đầu ra của ngành nghề được đào tạo, mô tả nội dung PPNCKHGD có thể đáp ứng được chuẩn năng lực.	3.48	0.769
2	Thiết kế nội dung dạy học PPNCKHGD theo các vấn đề tương ứng với các mục tiêu đã phân chia kèm theo hướng dẫn học tập cụ thể.	3.81	0.703
3	Thông báo nội dung sắp học cho SV và yêu cầu SV tự nghiên cứu, xây dựng đề cương, tổ chức cho SV rèn luyện kỹ năng tương ứng với từng nội dung.	3.81	0.703

Qua khảo sát, nghiên cứu giáo án/đề cương bài giảng của GV chúng tôi nhận thấy rằng: Thiết kế nội dung dạy học PPNCKHGD hiện nay chủ yếu theo hướng tiếp cận nội dung và tiếp cận mục tiêu. Nội dung dạy học được cấu trúc cứng nhắc mà qua những nội dung đó nhiệm vụ, công việc của người GV phải thực hiện chưa được thể hiện rõ.

### 2.3. Thực trạng sử dụng phương pháp dạy học môn PPNCKHGD

PPDH là một trong những yếu tố quan trọng nhất của quá trình dạy học. Cùng một nội dung dạy học như nhau nhưng kết quả cao hay thấp còn phù thuộc vào PPDH. Để tìm hiểu thực trạng sử dụng PPDH của GV chúng tôi đã tiến hành khảo sát và thu được kết quả ở bảng 4 như sau:

*Bảng 4. Đánh giá của GV và SV về mức độ sử dụng phương pháp tổ chức dạy học môn PPNCKHGD*

TT	Phương pháp tổ chức dạy học môn PPNCKHGD	GV			SV		
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB
1	Thuyết trình	2.94	1.459	7	4.06	0.911	1
2	Vấn đáp	4.00	0.000	1	3.89	0.886	3
3	Quan sát	3.68	0.475	2	3.74	0.989	4
4	Dạy học nhóm	2.97	0.836	6	3.60	1.013	5
5	Trình bày trực quan	3.16	0.374	5	3.41	1.086	6
6	Nêu và giải quyết vấn đề	3.45	1.150	3	3.99	0.934	2
7	Dạy học kiến tạo	3.35	0.950	4	2.90	1.271	9
8	Dạy học dự án	1.81	0.910	11	2.74	1.254	10
9	Dạy học hợp đồng	1.81	0.910	11	2.46	1.195	12
10	Nghiên cứu trường hợp	2.29	1.395	10	3.02	1.129	8
11	Đóng vai	2.48	0.962	8	2.70	1.257	11
12	Dạy học tình huống	2.48	1.262	8	3.36	1.110	7

Kết quả khảo sát cho thấy hầu hết GV thường sử dụng PPDH “Vấn đáp” ( $\bar{X} = 4.00$ ) xếp vị trí thứ 1, xếp vị trí thứ 2 là phương pháp “Quan sát” ( $\bar{X} = 3.68$ ). Tiếp đến là phương pháp “Nêu và giải quyết vấn đề” ( $\bar{X} = 3.45$ ). Ở vị trí thứ 4 là “Dạy học kiến tạo” ( $\bar{X} = 3.35$ ).

Ngược lại với ý kiến của GV, SV lại cho rằng “thuyết trình” là phương pháp GV thường sử dụng ( $\bar{X} = 4.06$ ) xếp ở vị trí thứ 1, vị trí thứ 2 là phương pháp nêu và giải quyết vấn đề ( $\bar{X} = 3.99$ ), tiếp đến là phương pháp “vấn đáp” ( $\bar{X} = 3.74$ )

Việc vận dụng các PPDH của GV bị chi phối bởi nhiều yếu tố như đặc điểm của người học, nội dung dạy học, điều kiện kỹ thuật dạy học nhưng chủ yếu là do năng lực và thói quen của GV. Môn PPNCKHGD là môn học hướng đến rèn luyện kỹ năng NCKH cho SV. Việc GV thường xuyên sử dụng những PPDH truyền thống như thuyết trình trong quá trình dạy học môn PPNCKHGD mà ít sử dụng các PPDH tích cực sẽ ảnh hưởng đến chất lượng dạy học môn PPNCKHGD. Để khắc phục thực trạng trên trước hết GV cần phải nâng cao năng lực sử dụng các PPDH tích cực vào trong quá trình giảng dạy PPNCKHGD. Nhà trường cần tổ chức các buổi tập huấn để GV có điều kiện tiếp cận với các PPDH mới. Bên cạnh đó cần phải tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học để tạo điều kiện cho GV có điều kiện để sử dụng các PPDH tích cực trong quá trình dạy học của mình để nâng cao chất lượng dạy và học môn PPNCKHGD.

## 2.4. Thực trạng sử dụng các hình thức tổ chức dạy học trên lớp của GV

Hình thức tổ chức dạy học ở đại học rất phong phú và đa dạng. Hình thức tổ chức dạy học là vận dụng các kiểu dạy học khác nhau nhằm đạt được mục tiêu của mỗi bài học. Để tìm hiểu thực trạng sử dụng hình thức tổ chức dạy học của GV chúng tôi đã tiến hành khảo sát và thu được kết quả ở bảng 5 như sau:

*Bảng 5. Mức độ sử dụng các hình thức tổ chức dạy học của GV*

TT	Hình thức tổ chức dạy học	ĐTB	ĐLC	TB
1	Diễn giải	4.16	0.374	<b>1</b>
2	Xêmina	3.16	1.214	<b>4</b>
3	Luyện tập	3.00	0.577	<b>5</b>
4	Thực hành	4.00	0.577	<b>2</b>
5	Tự học	3.81	0.703	<b>3</b>
6	Thảo luận	2.29	1.510	<b>8</b>
7	Tranh luận	3.00	1.155	<b>5</b>
8	Giúp đỡ riêng	2.16	0.688	<b>9</b>
9	Nghiên cứu khoa học	3.00	0.577	<b>5</b>
10	Hoạt động ngoại khóa (tham quan, du lịch, hội nghị học tập...)	2.16	0.688	<b>9</b>
11	Hình thức khác	1.32	0.748	<b>11</b>

Kết quả ở bảng 5 cho thấy đại đa số GV sử dụng “Diễn giải” như là một hình thức dạy học chủ yếu ( $\bar{X} = 4.16$ ). Hình thức này được GV lựa chọn nhiều nhất xếp ở vị trí 1. Một hình thức nữa mà GV thường xuyên sử dụng đó là “Thực hành” ( $\bar{X} = 4.00$ ). Tiếp theo là “Tự học” ( $\bar{X} = 3.81$ ). Còn những hình thức có thể hình thành năng lực cho SV qua môn PPCKHGD như “Nghiên cứu khoa học” ( $\bar{X} = 3.00$ ), “Luyện tập” ( $\bar{X} = 3.00$ ) thì GV chỉ thỉnh thoảng sử dụng xếp ở vị trí thứ 5. Như vậy, chúng ta có thể thấy rằng hình thức tổ chức dạy học của GV khi giảng dạy môn PPCKHGD còn đơn điệu chưa phát huy được tính tích cực của SV, GV chủ yếu sử dụng diễn giải và thực hành ở trên lớp để trang bị tri thức cho các em. Để góp phần hình thành năng lực qua môn PPCKHGD đòi hỏi GV cần phải phối kết hợp các hình thức tổ chức dạy học nhất là hình thức NCKH, luyện tập để từ đó SV có điều kiện “làm” từ đó hình thành kỹ năng – một thành phần quan trọng của năng lực.

## 2.5. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn PPCKHGD

Nghiên cứu đánh giá kết quả học tập của GV chúng tôi quan tâm đến các vấn đề như:

(1) GV dựa vào những nội dung nào để kiểm tra đánh giá

- Đánh giá về mặt kiến thức đạt được.
- Đánh giá về mặt thái độ đạt được.
- Đánh giá về kỹ năng đạt được của SV.



- Đánh giá cả 3 mặt kiến thức, kỹ năng và thái độ.
- Đánh giá thông qua đề cương NCKHGD.
- (2) Phương pháp đánh giá của GV thường sử dụng
  - Viết tự luận.
  - Trắc nghiệm khách quan.
  - Vấn đáp.
  - Bài tập lớn.
  - Tiểu luận.
  - Tự đánh giá.
  - SV đánh giá lẫn nhau.
  - Đánh giá quá trình.

(3). Hình thức kiểm tra đánh giá mà GV thường sử dụng:

- Kiểm tra đánh giá sơ bộ trước khi bắt đầu môn học.
- Kiểm tra, đánh giá định kì.
- Kiểm tra, đánh giá thường xuyên.
- Kiểm tra đánh giá tổng kết môn học.
- Kiểm tra đánh giá sự thực hiện từng công việc.

Để tìm hiểu xem GV giảng dạy PPNCKHGD thực hiện kiểm tra, đánh giá kết quả học tập như thế nào chúng tôi tiến hành nghiên cứu chương trình môn học, phỏng vấn các GV, nghiên cứu đề thi và đáp án giảng dạy môn PPNCKHGD chúng tôi nhận thấy

- Khi xây dựng đề cương môn học GV đã cho SV biết về hình thức và nội dung kiểm tra đánh giá.

- Quy định về kiểm tra và đánh giá như sau:

+ Chuyên cần: Trọng số 10%

• Kiểm tra tính tích cực của SV trong quá trình học tập: SV có đi học đầy đủ hay không, trong quá trình học SV có tham gia phát biểu xây dựng bài, tích cực thảo luận nhóm...

• Kiểm tra tự học, tự nghiên cứu của SV nhằm hoàn thành các nhiệm vụ, nội dung mà GV giao cho.

+ Giữa kỳ: Trọng số 20%

Sau khi học được nửa thời gian, SV làm bài kiểm tra trên lớp. Hình thức kiểm tra là tự luận hoặc làm bài tập, hoặc làm việc nhóm...

+ Thi cuối kỳ: 70%

Hình thức này được thực hiện sau khi kết thúc học phần. Đây là hình thức kiểm tra quan trọng nhất của học phần nhằm đánh giá toàn bộ mục tiêu đã đặt ra. Hình thức kiểm tra này được thực hiện dưới hình thức là viết tự luận, thi theo ngân hàng đề. Đánh giá thường chú trọng đến tái hiện tri thức và khả năng ghi nhớ nhiều hơn.

Chúng tôi cũng tiến hành khảo sát nội dung, phương pháp và hình thức kiểm tra đánh giá và thu được kết quả như sau:

- Nội dung để kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn PPNCKHGD

**Bảng 6.** Ý kiến của GV và SV về mức độ sử dụng các nội dung để kiểm tra đánh giá KQHT môn PPNCKHGD

TT	Nội dung để kiểm tra đánh giá kết quả học tập	GV			SV		
		ĐTB	ĐLC	TB	ĐTB	ĐLC	TB
1	Kiến thức PPNCKHGD	4.62	1.008	<b>1</b>	3.49	1.411	<b>1</b>
2	Kỹ năng NCKHGD	4.37	1.347	<b>2</b>	3.15	1.316	<b>5</b>
3	Thái độ trong NCKHGD	3.30	1.187	<b>4</b>	3.41	1.396	<b>2</b>
4	Kiến thức, kỹ năng, thái độ trong NCKHGD	2.74	1.909	<b>5</b>	3.40	1.391	<b>3</b>
5	Bài tập thực hành lập đề cương NCKH	4.11	1.215	<b>3</b>	3.22	1.370	<b>4</b>

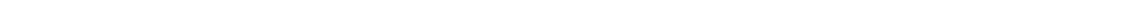
Theo ý kiến đánh giá của GV: nội dung kiểm tra, đánh giá kết quả môn PPNCKHGD chủ yếu vẫn tập trung vào mặt kiến thức ( $\bar{X} = 4.62$ ), tiêu chí này được GV lựa chọn nhiều nhất. Ở vị trí thứ 2 là tập trung vào kỹ năng trong NCKHGD ( $\bar{X} = 4.37$ ). Tiếp theo là dùng bài tập thực hành lập đề cương NCKH để kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn PPNCKHGD của SV. Còn về phía SV họ cũng đồng ý rằng nội dung GV thường dùng để kiểm tra đánh giá là tri thức ( $\bar{X} = 3.49$ ), ở vị trí cuối cùng là kỹ năng NCKHGD ( $\bar{X} = 3.15$ ). Theo chúng tôi, môn PPNCKHGD là môn học nhằm hình thành những kỹ năng trong NCKHGD hướng đến đạt được mục tiêu chuẩn nghề nghiệp của người giáo viên trong tương lai. Có thể thấy rằng trong quá trình dạy học mặc dù mục tiêu đặt ra là hình thành kiến thức, kỹ năng, thái độ cho SV nhưng trong thực tế dạy học vẫn chủ yếu nặng về cung cấp lý thuyết nên các kỹ năng hình thành cho người học còn quá ít dẫn đến hiện tượng khi ra trường bắt đầu công việc giảng dạy và NCKH thì người giáo viên gặp rất nhiều khó khăn.

Thực tiễn dạy học PPNCKHGD ở Trường ĐHQN còn nặng về lý thuyết, chưa chú trọng đến hình thành kỹ năng NCKH cho SV dẫn đến thực trạng là SV chưa nhận thức hết được tầm quan trọng của môn học này, chưa ý thức được phải rèn luyện để hình thành kỹ năng nên khi thực hiện nhiệm vụ của mình họ còn gặp nhiều khó khăn và bỡ ngỡ. Có nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan dẫn đến thực trạng này nhưng không phủ nhận một trong những nguyên nhân chủ yếu nhất là GV chưa có hệ thống lý luận hướng dẫn việc tổ chức dạy học theo hướng nâng cao năng lực nghề nghiệp cho SV.

Thực trạng trên cho thấy cần phải nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên. Để người giáo viên sau khi ra trường là thực hiện tốt nhiệm vụ giảng dạy và NCKH cần có sự đổi mới cách dạy học môn PPNCKHGD theo hướng tiếp cận mới - tiếp cận năng lực để nâng cao chất lượng dạy và học môn PPNCKHGD.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ GD&ĐT, *Phương pháp NCKHGD* (dùng cho trường Đại học và Cao đẳng Sư phạm), Hà Nội, (1996).
2. Vũ Cao Đàm, *Phương pháp luận NCKH*, Nxb Khoa học kỹ thuật Hà Nội, (2008).
3. Vũ Xuân Hùng, *Rèn luyện năng lực dạy học cho SV Đại học sư phạm kỹ thuật trong thực tập sư phạm theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án tiến sĩ GDH, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, (2011).
4. Lê Thùy Linh, *Dạy học GDH ở ĐHSP theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án tiến sĩ GDH, Thái Nguyên, (2013).
5. Phạm Việt Vượng, *Phương pháp luận NCKH*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội, (2000).



## BIỂU HIỆN MỨC ĐỘ KỸ NĂNG HOẠT ĐỘNG NHÓM TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN

NGUYỄN THỊ NHƯ HỒNG\*, TRẦN THỊ BA  
Khoa Tâm lý - Giáo dục & CTXH, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Kỹ năng hoạt động nhóm trong học tập của sinh viên trường Đại học Quy Nhơn được đánh giá dựa trên 05 kỹ năng thành phần: kỹ năng lắng nghe, kỹ năng thuyết trình, kỹ năng thảo luận, kỹ năng giải quyết vấn đề và kỹ năng hợp tác chia sẻ. Kết quả nghiên cứu cho thấy, kỹ năng hoạt động nhóm trong học tập của sinh viên trường Đại học Quy Nhơn chỉ đạt mức TB theo thang đánh giá đã xác lập. Trong đó, sinh viên thực hiện tốt nhất ở KN hợp tác, chia sẻ và kém nhất ở kỹ năng thảo luận. Việc nâng cao KN HĐN trong học tập cho SV cần có biện pháp tác động cả từ phía sinh viên, giảng viên và nhà trường để mang lại hiệu quả cao nhất.*

**Từ khóa:** Kỹ năng hoạt động nhóm, sinh viên

### ABSTRACT

#### **Demonstration of Group Activity Skills of Quy Nhon University Students**

*The group-study activity skill of students of Quy Nhon university is assessed based on five component skills: listening skill, presentation skill, discussion skill, problem solving skill and sharing cooperation skill. According to the research result, the group-study activity skill of students of Quy Nhon university only gains the average level based on the established rating scale. Of these skills, students perform best in collaboration skill, sharing skill and worst in discussion skill. Improving group activity skills in the learning for students needs to take measures to impact from the students, lecturers and the university to bring the highest efficiency.*

**Key words:** The group activity skill, students

### 1. Đặt vấn đề

Ngày nay, mọi lĩnh vực trong đời sống xã hội luôn vận động, biến đổi không ngừng với một tốc độ lớn. Để tồn tại và phát triển buộc con người phải có những kỹ năng (KN) cần thiết để thích ứng với những biến động này. Các công trình nghiên cứu trước đó cho thấy, KN có vai trò rất quan trọng trong việc giúp tăng năng suất lao động, tạo ra tính hiệu quả trong công việc, giúp giảm stress, góp phần tích cực vào quá trình phát triển nhân cách của con người nói chung và sinh viên (SV) nói riêng.

Hiện nay các trường Đại học, Cao đẳng đã chuyển đổi phương thức đào tạo theo niên chế sang phương thức đào tạo theo hệ thống tín chỉ. Đặc điểm của đào tạo theo hệ thống tín chỉ là

---

\*Email: [nguyennhuhong88@gmail.com](mailto:nguyennhuhong88@gmail.com)

Ngày nhận bài: 26/7/2016; Ngày nhận đăng: 17/8/2016

giảm số giờ lý thuyết và tăng số giờ thảo luận, thí nghiệm, thực hành. Để đảm bảo yêu cầu này, SV cần đổi mới phương pháp học tập theo hướng tự học, tự nghiên cứu. Hoạt động nhóm (HĐN) là một trong những cách học tạo ra sự tương tác giữa các thành viên giúp tất cả các thành viên trong nhóm hợp tác, trao đổi và giúp đỡ lẫn nhau, đồng thời phát huy tối đa sự tự giác, tích cực và chủ động của người học. Học tập theo nhóm tạo cơ hội cho SV chủ động tham gia, chia sẻ kiến thức và cùng nhau đưa ra quyết định, điều đó khiến họ cảm thấy mình là chủ, là người điều khiển quá trình học, đây là động lực tích cực giúp SV hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập của mình.

Trên thực tế tại trường Đại học Quy Nhơn (ĐHQN), HĐN trong học tập vẫn diễn ra thường xuyên. Tuy nhiên, KN HĐN của SV vẫn còn nhiều hạn chế và chưa được quan tâm một cách đúng mức. Điều này dẫn đến SV chậm thích ứng với phương thức học tập mới, từ đó làm giảm hiệu quả của hoạt động học tập.

Xuất phát từ những lý do đó, việc tìm hiểu “*Kỹ năng hoạt động nhóm trong học tập của sinh viên trường Đại học Quy Nhơn*” là cần thiết và khả thi.

## 2. Nội dung nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện trên 240 SV năm 1, 2 và 3 thuộc các khoa trường ĐHQN.

Phương pháp chính để đánh giá mức độ KN HĐN trong học tập của SV là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi (ngoài ra, chúng tôi còn dùng các phương pháp bổ trợ như: phỏng vấn, quan sát,...). Thang đo đánh giá KN HĐN của SV gồm 75 item (thuộc câu 9 của bảng hỏi) được chia làm 5 KN thành phần:

- KN lắng nghe: từ item 9.1 đến 9.15
- KN thuyết trình: từ item 9.16 đến 9.30
- KN thảo luận: từ item 9.31 đến 9.45
- KN giải quyết vấn đề: từ item 9.46 đến 9.60
- KN hợp tác, chia sẻ: từ item 9.60 đến 9.75

Cách cho điểm: Mỗi câu có 05 mức độ lựa chọn: không bao giờ (1 điểm), hiếm khi (2 điểm), thỉnh thoảng (3 điểm), thường xuyên (4 điểm), rất thường xuyên (5 điểm).

Đối với các câu mang ý nghĩa tiêu cực: 9.8, 9.10, 9.13, 9.24, 9.26, 9.29, 9.30, 9.32, 9.36, 9.40, 9.41, 9.42, 9.45, 9.49, 9.52, 9.53, 9.55, 9.58, 9.60, 9.63, 9.65, 9.67, 9.69, 9.70, 9.71, 9.74, 9.75 thì cách cho điểm sẽ ngược lại để phù hợp với thang đo.

Cách tính điểm các KN thành phần và KN HĐN:

KN thành phần = Tổng điểm của 15 item/15

KN HĐN = Tổng điểm của 5 KN thành phần/5

*Cách quy điểm các mức độ cho thang đo*

TT	Mức độ	Thang điểm	Biểu hiện
1	Rất thấp	$1 < ĐTB \leq 1,8$	Hoàn toàn không thực hiện các thao tác, hành động cần có khi tham gia HĐN.
2	Thấp	$1,8 < ĐTB \leq 2,6$	Thực hiện đầy đủ và chính xác một phần nhỏ các thao tác, hành động khi tham gia HĐN.
3	Trung bình	$2,6 < ĐTB \leq 3,4$	Thực hiện tương đối đầy đủ và chính xác các thao tác, hành động khi tham gia HĐN, còn nhiều thiếu sót.
4	Cao	$3,4 < ĐTB \leq 4,2$	Thực hiện đầy đủ, chính xác và ổn định phần lớn các thao tác, hành động khi tham gia HĐN, có thiếu sót nhưng không đáng kể.
5	Rất cao	$4,2 < ĐTB \leq 5$	Thực hiện đầy đủ, chính xác, thành thạo một cách ổn định và thường xuyên các thao tác, hành động khi HĐN, hầu như không có thiếu sót.

### 3. Kết quả nghiên cứu

#### 3.1. Thực trạng biểu hiện mức độ KN HĐN trong học tập của SV trường ĐHQN

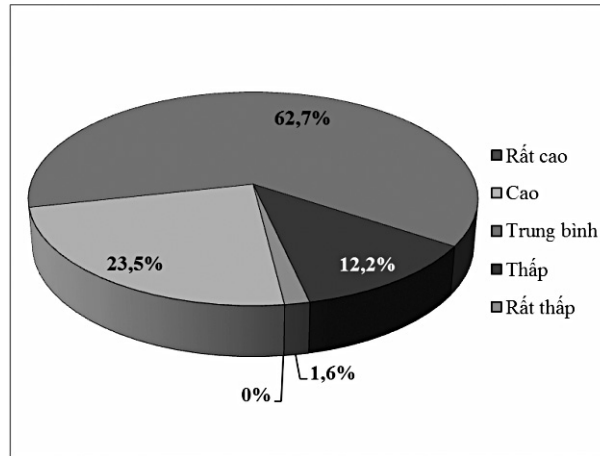
Kết quả nghiên cứu cho thấy, ĐTB tìm được là 3,23 tương ứng với mức TB theo thang đánh giá Likert 5 mức độ đã được xây dựng. Như vậy, nhìn chung KN HĐN trong học tập của SV đạt ở mức TB, được biểu hiện cụ thể ở 5 KN thành phần (xem bảng 1).

*Bảng 1. Mức độ KN HĐN trong học tập của SV trường ĐHQN*

TT	Kỹ năng HĐN	ĐTB	Xếp hạng
1	Lắng nghe	3,23	2
2	Thuyết trình	3,18	4
3	Thảo luận	3,14	5
4	Giải quyết vấn đề	3,23	2
5	Hợp tác, chia sẻ	3,36	1
<b>ĐTB = 3,23</b>			

Trong các KN thành phần thuộc KN HĐN, KN có ĐTB thấp nhất là KN thảo luận, KN có ĐTB cao nhất là KN hợp tác, chia sẻ. Điều này cho thấy, SVSP thích ứng tốt hơn ở khâu hợp tác chia sẻ trong HĐN, ngược lại khi thử sức trong các nhiệm vụ học tập đòi hỏi nhiều KN tổ chức nhóm, phân công công việc cho từng thành viên thì SV bắt đầu lúng túng.

Thống kê trên tỉ lệ phần trăm (%) cho thấy, đa số SV trường Đại học Quy Nhơn có KN HĐN trong học tập ở mức TB (chiếm 62,7%), mức cao (chiếm 23,5%). Đây là một con số đáng mừng, do đó cần có những biện pháp để duy trì và tiếp tục phát huy số lượng SV có KN HĐN trong học tập cao này (xem biểu đồ 1).



**Biểu đồ 1.** KN HDN trong học tập của SV trường ĐHQN

Tuy nhiên có đến 13,8% SV có KN HDN trong học tập ở mức thấp và rất thấp. Điều này cho thấy bên cạnh những SVSP thích ứng tốt vẫn có nhiều SV có KN HDN trong học tập còn hạn chế. Đặc biệt và đáng chú ý là không có SV nào có mức độ thích ứng “rất cao”. Đây là vấn đề đáng lưu tâm, cho thấy KN HDN trong học tập của SV vẫn chưa được quan tâm rèn luyện một cách đúng mức.

### 3.2. Biểu hiện mức độ KN HDN trong học tập của SV trường ĐHQN thể hiện ở từng KN thành phần

#### 3.2.1. Kỹ năng lắng nghe

Mức độ biểu hiện về KN lắng nghe của SV có ĐTB là 3,23 ứng với mức TB theo thang đánh giá đã xác lập. Như vậy, SV đã có khuynh hướng thể hiện sự lắng nghe của mình đối với các thành viên trong nhóm học tập, tuy nhiên mới chỉ dừng lại ở mức tương đối đầy đủ và chính xác (xem bảng 2)

**Bảng 2.** Mức độ biểu hiện KN lắng nghe của SV trường ĐHQN

TT	BIỂU HIỆN CỦA KN LẮNG NGHE	ĐTB	XH
1	Tôi ngừng nói.	3,17	10
2	Im lặng tập trung chú ý trong khoảng thời gian người nói trình bày.	3,43	2
3	Tôi thể hiện sự chú ý bằng cách “gật đầu”, hoặc nói “à”, “ừ”, “vâng, tôi hiểu”, “bạn cứ tiếp tục nói”.	3,34	3
4	Tôi tập trung chú ý ngay cả khi tôi bắt đầu quan tâm.	3,16	11
5	Tôi chú ý tới ngôn ngữ không lời (cảm xúc, cử chỉ, điệu bộ) của người nói.	3,23	9
6	Tôi chú ý lắng nghe giọng nói của họ.	3,16	11
7	Không ngắt lời người nói nếu họ nói quá dài hoặc nhầm lẫn.	3,07	13
8	Tôi làm việc riêng (đọc báo, nghe điện thoại, nói chuyện...)*.	3,52	1
9	Tôi chỉ đặt câu hỏi khi cần thiết	2,95	14



10	Tôi không giữ được bình tĩnh khi nghe những điều mà tôi cho là không đúng*	3,30	7
11	Tôi ghi lại những thông tin cơ bản.	2,83	15
12	Tôi nhớ những thông tin cơ bản, cần thiết.	3,32	5
13	Tôi không muốn suy nghĩ về những điều đã nghe*.	3,33	4
14	Tư thế ngồi hướng về người nói một cách Tự nhiên, thoải mái.	3,28	8
15	Tôi duy trì giao tiếp bằng mắt với người nói.	3,32	5
<b>ĐTB = 3,23</b>			

*Ghi chú: (\*) là những câu điểm được mã hóa ngược lại cho phù hợp với thang đo*

Phân tích ĐTB ở từng nội dung cho thấy, các ĐTB cao nhất lần lượt là 3,52; 3,43 và 3,34 ứng với các biểu hiện “Tôi làm việc riêng (đọc báo, nghe điện thoại, nói chuyện...)”\*; “Im lặng tập trung chú ý trong khoảng thời gian người nói trình bày”; “Tôi thể hiện sự chú ý bằng cách “gật đầu”, hoặc nói “à”, “ừ”, “vâng, tôi hiểu”, “bạn cứ tiếp tục nói”. Cho thấy phần lớn SV thực hiện khá tốt các biểu hiện trên. Qua phương pháp quan sát chúng tôi cũng nhận thấy rằng, khi các thành viên trong nhóm trình bày, sinh viên dường như không làm việc riêng, họ giữ trật tự, tập trung chú ý vào người trình bày và thường xuyên gật đầu khích lệ người nói.

Các biểu hiện có ĐTB thấp nhất là “Tôi ghi lại những thông tin cơ bản”; “Tôi chỉ đặt câu hỏi khi cần thiết”(ĐTB lần lượt là 2,83; 2,95). Điều này cho thấy, khi lắng nghe, SV chưa có thói quen cần ghi lại những thông tin cơ bản, đây là biểu hiện khá quan trọng khi lắng nghe người khác. Bên cạnh đó, SV cũng thiếu chủ động đặt câu hỏi cho người trình bày và thỉnh thoảng ngắt lời người nói. Biết lắng nghe đã khó, nhưng tỏ thái độ tôn trọng người nói bằng cách không ngắt lời họ thì càng khó hơn, đòi hỏi sinh viên phải kiên nhẫn và thường xuyên luyện tập.

### 3.2.2. Kỹ năng thuyết trình

Kết quả mức độ biểu hiện về KN thuyết trình của SV có ĐTB tìm được là 3,18 tương ứng với mức TB theo thang đo đã được xây dựng. Cho thấy, SV có khuynh hướng biết trình bày, thuyết trình trước nhóm và người khác trong học tập, tuy nhiên mới chỉ dừng lại ở mức tương đối đầy đủ và chính xác (xem bảng 3)

**Bảng 3. Mức độ biểu hiện KN thuyết trình của SV trường ĐHQN**

TT	BIỂU HIỆN CỦA KN THUYẾT TRÌNH	ĐTB	XH
1	Tôi xác định mục đích, nội dung	2,99	14
2	Tôi thu thập thông tin, tài liệu có liên quan	3,07	12
3	Tôi sử dụng ngôn từ đơn giản, dễ hiểu	3,28	3
4	Tôi lập dàn ý tóm tắt	3,16	10
5	Tôi phát âm rõ ràng, chính xác	3,36	1
6	Tôi sử dụng trang phục phù hợp với hoàn cảnh	3,26	4
7	Tôi luyện tập trước khi thuyết trình	3,26	4
8	Tôi chuẩn bị các câu hỏi có liên quan	3,11	11
9	Tôi nói với giọng đều đều, tẻ nhạt*	3,21	8

10	Tôi đi thẳng vào nội dung chính, không lan man dài dòng	3,19	9
11	Tôi không đưa ra nhiều chứng cứ, ví dụ...minh họa*	3,06	13
12	Tôi tiếp xúc bằng mắt với người nghe	3,22	6
13	Tôi quan sát thái độ người nghe	3,22	6
14	Tôi trình bày một cách cứng nhắc, gò bó*	3,32	2
15	Tôi không dừng lại đặt câu hỏi một cách hợp lý*	2,92	15
<b>ĐTB = 3,18</b>			

*Ghi chú: (\*) là những câu điểm được mã hóa ngược lại cho phù hợp với thang đo*

Dựa vào ĐTB ở từng nội dung cho thấy, các ĐTB cao nhất lần lượt là 3,36; 3,32; 3,28; 3,26 tương ứng với các biểu hiện “Tôi phát âm rõ ràng, chính xác”, “Tôi trình bày một cách cứng nhắc, gò bó\*”, “Tôi sử dụng ngôn từ đơn giản, dễ hiểu”, “Tôi sử dụng trang phục phù hợp với hoàn cảnh”, “Tôi luyện tập trước khi thuyết trình”. Qua đó cho thấy, khi trình bày một vấn đề trước nhóm, SV thực hiện một cách khá chỉnh chu, SV phát âm rõ ràng, trình bày thoải mái, dường như ít sử dụng từ ngữ khó hiểu, từ địa phương, ăn mặc lịch sự, phù hợp với hoàn cảnh và đặc biệt có sự chuẩn bị tập luyện trước khi trình bày.

Các ĐTB tìm được thấp nhất lần lượt là 2,99 và 2,92 tương ứng với các biểu hiện “Tôi xác định mục đích, nội dung”, “Tôi không dừng lại đặt câu hỏi một cách hợp lý\*”. Điều này chứng tỏ, trong thuyết trình, SV chưa có thói quen dừng lại đặt các câu hỏi hợp lý hoặc chưa xác định được mục đích, nội dung của vấn đề cần thuyết trình. Sau khi trình bày xong, SV có thói quen thường yêu cầu người nghe đặt câu hỏi chứ chưa đặt ngay câu hỏi cần thiết trong lúc thuyết trình.

### 3.2.3. Kỹ năng thảo luận

Kết quả khảo sát mức độ biểu hiện về KN thảo luận của SV có ĐTB là 3,14 tương ứng với mức TB theo thang đánh giá được xác lập. So sánh với mức độ nhận biết về KN thảo luận (ĐTB = 3,53, mức cao), qua khảo sát thực tế cho thấy SV có nhận thức khá tốt về KN thảo luận nhưng về mặt kỹ năng còn hạn chế (xem bảng 4)

**Bảng 4.** Mức độ biểu hiện KN thảo luận của SV trường ĐHQN

TT	BIỂU HIỆN CỦA KN THẢO LUẬN	ĐTB	XH
1	Tôi xác định mục tiêu thảo luận rõ ràng và cụ thể	3,00	14
2	Tôi không đọc trước các tài liệu có liên quan*	3,07	10
3	Tôi viết ra giấy nội dung cần thảo luận	3,14	7
4	Tôi chuẩn bị các câu hỏi liên quan	3,07	10
5	Tôi lắng nghe một cách cẩn thận tất cả các ý kiến	3,16	6
6	Tôi không chấp nhận ý kiến trái ngược mình*	3,13	8
7	Tôi khuyến khích mọi người đóng góp ý kiến bằng cách khen ngợi, ủng hộ họ.	3,12	9
8	Tôi biết đặt câu hỏi phù hợp, đúng lúc để kích thích sự suy nghĩ của mọi người	3,04	13
9	Tôi đưa ra ý kiến phản hồi mang tính xây dựng	2,88	15
10	Tôi nói quá nhiều*	3,20	4

11	Tôi không nói câu nào trong suốt buổi thảo luận*	3,42	1
12	Tôi bỏ ngang ý kiến bất đồng*	3,31	2
13	Tôi không hấp tấp, vội vàng mà biết chờ đến lượt mình phát biểu	3,05	12
14	Tôi biết dừng lại đúng lúc để tạo cơ hội cho người khác phát biểu	3,19	5
15	Tôi chỉ thấy ý kiến của mình là đúng*	3,28	3
<b>ĐTB = 3,14</b>			

*Ghi chú: (\*) là những câu điểm được mã hóa ngược lại cho phù hợp với thang đo*

Ở những nội dung cụ thể, các biểu hiện có ĐTB cao nhất là “Tôi không nói câu nào trong suốt buổi thảo luận\*” (ĐTB = 3,42), “Tôi bỏ ngang ý kiến bất đồng\*” (ĐTB = 3,31). Qua phương pháp quan sát chúng tôi nhận thấy, trong quá trình thảo luận, SV dường như đều tiếp thu ý kiến người khác, biết nhận thức được ý kiến của mình khi nào đúng khi nào chưa đúng, phát biểu ý kiến, khi gặp ý kiến trái chiều thường lưu ý, xem xét chứ không vội vàng bỏ qua, có sự trao đổi ý kiến, hầu như không có ai hoàn toàn im lặng, không nói câu gì trong lúc thảo luận.

“Tôi đưa ra ý kiến phản hồi mang tính xây dựng” là biểu hiện có ĐTB thấp nhất (ĐTB = 2,88). Như vậy, SV chưa có thói quen đưa ra ý kiến phản hồi tích cực trong lúc thảo luận. Qua trao đổi, SV chia sẻ rằng họ chưa biết cách đặt ra câu hỏi phù hợp để đóng góp, nhiều lúc họ chưa kiểm chế được cảm xúc của bản thân mà nóng vội đưa ra những ý kiến mang tính chủ quan của bản thân. Trong quá trình thảo luận nhóm, cần phải có sự trao đổi ý kiến lẫn nhau để có thể đưa ra những quyết định khách quan hơn, vì thế mỗi SV phải biết tạo cơ hội, khuyến khích thành viên khác phát biểu cho ý kiến tích cực.

#### **3.2.4. Kỹ năng giải quyết vấn đề**

Dựa vào kết quả ở bảng 5 cho thấy, mức độ biểu hiện của SV về KN giải quyết vấn đề theo thang đánh giá đã được xác lập chỉ đạt ở mức độ TB với ĐTB tìm được là 3,23. Như vậy, SV có khuynh hướng thực hiện tương đối đầy đủ và chính xác các thao tác khi giải quyết vấn đề (xem bảng 5)

**Bảng 5.** Mức độ biểu hiện KN giải quyết vấn đề của SV trường ĐHQN

TT	BIỂU HIỆN CỦA KN GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ	ĐTB	XH
1	Tôi xác định trọng tâm vấn đề cần giải quyết	3,19	9
2	Tôi quan sát, tìm kiếm, thu thập thông tin	3,40	1
3	Tôi phân tích, tổng hợp lại các thông tin có được	3,22	8
4	Tôi không lắng nghe tất cả ý kiến của các thành viên*	3,38	2
5	Tôi chịu trách nhiệm với quyết định của mình	3,37	3
6	Tôi đưa ra nhiều ý tưởng, đề xuất nhiều giải pháp	3,12	13
7	Tôi không phân tích vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau trước khi ra quyết định*	3,17	11
8	Tôi vội vã ra quyết định mà không suy nghĩ, thiếu thông tin*	3,31	6
9	Tôi trao đổi với các thành viên trước khi ra quyết định	3,25	7
10	Tôi giải quyết vấn đề dựa vào mục tiêu của cá nhân*	3,34	4

11	Tôi hình dung đầy đủ về kết quả xảy ra nếu lựa chọn phương án giải quyết nào đó	2,97	15
12	Tôi giải quyết vấn đề dựa vào lợi ích của nhóm	3,14	12
13	Tôi không trao đổi với các thành viên khi đưa ra quyết định*	3,32	5
14	Tôi đưa ra các bước thực hiện vấn đề	3,05	14
15	Tôi bác bỏ ý kiến của mọi người*	3,19	9
ĐTB = 3,23			

*Ghi chú: (\*) là những câu điểm được mã hóa ngược lại cho phù hợp với thang đo*

“Tôi quan sát, tìm kiếm, thu thập thông tin \*” là biểu hiện có ĐTB tìm được cao nhất (ĐTB = 3,4), nghĩa là SV thường tìm hiểu các thông tin liên quan đến vấn đề cần thảo luận. SV H.T.X.Y, khoa Ngữ văn chia sẻ: “*Khi giải quyết một vấn đề nào đó, trước hết cần phải nắm chắc những thông tin chính xác thì mới có những quyết định đúng đắn được*”.

Kế tiếp là các biểu hiện “*Tôi chịu trách nhiệm với quyết định của mình*”, “*Tôi trao đổi với các thành viên trước khi ra quyết định*”, “*Tôi giải quyết vấn đề dựa vào lợi ích của nhóm*”, “*Tôi không trao đổi với các thành viên khi đưa ra quyết định\**”, “*Tôi không lắng nghe tất cả ý kiến của các thành viên\**”, “*Tôi giải quyết vấn đề dựa vào mục tiêu của cá nhân\**”... đều được sinh viên đánh giá ở mức TB. Điều này cho thấy, thỉnh thoảng sinh viên mới thực hiện các biểu hiện này trong quá trình giải quyết vấn đề.

“*Tôi hình dung đầy đủ về kết quả xảy ra nếu lựa chọn phương án giải quyết nào đó*” là biểu hiện có ĐTB thấp nhất (ĐTB = 2,97), cho thấy SV chưa có thói quen tưởng tượng đến các kết quả có khả năng xảy ra khi thực hiện một quyết định nào đó. Việc hình dung đầy đủ về kết quả đạt được trong tương lai thực hiện là điều cần thiết để giúp hạn chế những rủi ro cũng như tiết kiệm được nhiều thời gian, công sức và vật chất.

### 3.2.5. Kỹ năng hợp tác, chia sẻ

Số liệu khảo sát mức độ biểu hiện của SV về KN hợp tác, chia sẻ có ĐTB là 3,36 tương ứng theo thang đánh giá đã được xác lập chỉ đạt ở mức độ TB, tiệm cận mức cao. Đây là KN có ĐTB cao nhất trong các KN thành phần của KN HDN trong học tập (xem bảng 6)

**Bảng 6.** *Mức độ biểu hiện KN hợp tác chia sẻ của SV trường ĐHQN*

TT	BIỂU HIỆN CỦA KN HỢP TÁC, CHIA SẺ	ĐTB	XH
1	Tôi xác định vai trò, nhiệm vụ của mình	3,20	13
2	Tôi hoàn thành công việc được giao đúng thời hạn	3,37	7
3	Tôi không tin tưởng và tôn trọng các thành viên*	3,52	2
4	Tôi trao đổi thông tin, tài liệu học tập, kinh nghiệm... với nhóm	3,34	9
5	Tôi không vui vẻ nhận phần việc khó khăn*	3,37	7
6	Tôi quan tâm tới tiến độ làm việc của mọi người	3,23	12
7	Tôi đặt lợi ích cá nhân lên hàng đầu*	3,51	3

8	Tôi chia sẻ, giúp đỡ công việc với các thành viên trong nhóm	3,14	14
9	Tôi không chấp nhận sự khác biệt của mọi người*	3,27	11
10	Tôi than phiền về công việc được giao*	3,46	5
11	Tôi tỏ ra giỏi hơn người khác*	3,47	4
12	Tôi quan tâm tới các thành viên trong nhóm	3,11	15
13	Tôi tuân theo các nội quy của nhóm	3,34	9
14	Tôi độc đoán*	3,63	1
15	Tôi ý lại vào người khác*	3,42	6
<b>ĐTB = 3,36</b>			

*Ghi chú: (\*) là những câu điểm được mã hóa ngược lại cho phù hợp với thang đo*

So sánh xếp hạng các nội dung cụ thể ở bảng 6 cho thấy, biểu hiện “Tôi độc đoán”\* (ĐTB = 3,63, XH = 1), *Tôi không tin tưởng và tôn trọng các thành viên\** (ĐTB = 3,52, XH = 2), *Tôi đặt lợi ích cá nhân lên hàng đầu\** (ĐTB = 3,51, XH = 3), *Tôi tỏ ra giỏi hơn người khác\** (ĐTB = 3,47, XH = 4), *Tôi than phiền về công việc được giao\** (ĐTB = 3,46, XH = 5), *Tôi ý lại vào người khác\** (ĐTB = 3,42, XH = 6) là các biểu hiện có ĐTB dao động ở mức cao trong thang đánh giá, có nghĩa là SV thường xuyên làm việc theo tinh thần dân chủ, tôn trọng thành viên khác, tự giác làm việc, không dựa dẫm vào người khác, biết khiêm nhường, không phô trương hay tỏ vẻ giỏi hơn người khác, luôn đặt lợi ích của nhóm lên hàng đầu. Điều này giúp cho SV tâm lý thoải mái làm việc, và đem lại kết quả cao khi làm nhóm.

Các biểu hiện còn lại có ĐTB dao động từ 3,11 đến 3,37, ứng với mức TB trong thang đánh giá. Biểu hiện “*Tôi quan tâm tới các thành viên trong nhóm*” là biểu hiện có ĐTB thấp nhất (ĐTB = 3,11, XH = 15), qua đó cho thấy SV chưa có thói quen quan tâm đến các thành viên trong nhóm. Trao đổi với chúng tôi, SV N.N.T, khoa Hóa học chia sẻ: “Bọn em hoạt động nhóm thì chỉ biết cố gắng hoàn thành nhiệm vụ học tập thôi ạ, cũng rất ít khi không quan tâm đến suy nghĩ của các bạn, đó là chưa kể những lúc tâm trạng không ổn định nên không còn tâm trí nào mà quan tâm đến người khác”.

#### **4. Một số biện pháp nâng cao kỹ năng HĐN trong học tập của sinh viên trường ĐHQN**

##### **4.1. Đối với SV**

- Cần nhận thức đúng đắn về KN HĐN trong học tập, hiểu rõ vai trò và tác dụng của KN HĐN trong học tập.

- Có ý thức rèn luyện KN HĐN thường xuyên, tích lũy kinh nghiệm, vận dụng các KN HĐN linh hoạt và sáng tạo trong quá trình tham gia HĐN trong học tập.

- Tích cực tham gia HĐN trong và ngoài giờ học, tham gia các hoạt động ngoại khóa của nhà trường, khoa, câu lạc bộ tổ chức.

##### **4.2. Đối với giảng viên**

- Thường xuyên tham gia các khóa tập huấn, nâng cao trình độ chuyên môn về KN sống trong đó có KN HĐN.

- Tăng cường tổ chức các buổi làm việc nhóm, cần đưa ra lời nhận xét cho kết quả làm việc của từng nhóm.

- Hướng dẫn SV cách tự học theo nhóm, thúc đẩy SV chủ động trong việc tự học tập và khuyến khích SV sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong quá trình tự học và hoạt động nhóm của mình.

#### **4.3. Đối với nhà trường**

- Cần đầu tư đúng mức trong việc cải tiến nội dung, phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của SV; mở rộng và phong phú hóa hình thức tổ chức các hội thi nghiệp vụ sư phạm.

- Mở các khóa học kỹ năng phù hợp với nhu cầu của SV như: KN thích ứng, thuyết trình, giao tiếp,... giúp SV thích ứng tốt với hoạt động học tập.

- Tạo mọi điều kiện, phương tiện để SV có thể HDN một cách thuận lợi như bố trí phòng học hợp lý, nâng cao cơ sở vật chất, các thiết bị trình chiếu hiện đại và đầy đủ...

- Tổ chức nhiều hoạt động ngoại khóa hấp dẫn, lôi cuốn giữa các khoa, câu lạc bộ,.. Qua đó giúp SV có thể trau dồi, rèn luyện, nâng cao các KN cũng như thể hiện khả năng của mình.

#### **5. Kết luận**

Biểu hiện kỹ năng HDN trong học tập của SV trường ĐHQN chỉ đạt ở mức TB. Trong các KN thành phần của kỹ năng HDN, KN hợp tác, chia sẻ có biểu hiện tốt nhất (ĐTB: 3,36) và KN thảo luận có biểu hiện kém nhất (ĐTB: 3,14).

Việc nâng cao KN HDN trong học tập cho SV cần có biện pháp tác động từ nhiều phía mà trước hết là sự tích cực, chủ động của SV và sự phối hợp nhịp nhàng giữa giảng viên và nhà trường để mang lại hiệu quả cao nhất.

#### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Lê Tấn Huỳnh Cẩm Giang, *Kỹ năng tương tác của sinh viên khoa Sư phạm Trường Đại học Tiền Giang*, luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, (2006).
2. Lê Ngọc Huyền, *Kỹ năng hoạt động nhóm trong học tập của sinh viên trường Đại học Sài Gòn*, luận văn Thạc sĩ Tâm lý học (2010).
3. Nguyễn Thị Quỳnh Phương, *Rèn luyện kỹ năng học hợp tác cho SVSP trong hoạt động nhóm*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, (2012).
4. Huỳnh Văn Sơn, *Nhập môn kỹ năng sống*, Nhà xuất bản Giáo dục, (2009).
5. Nguyễn Thạc (chủ biên), *Tâm lý học sư phạm Đại học*, Nxb Đại học Sư phạm, (2006).

## MỨC ĐỘ TRÍ TUỆ NHẬN THỨC CỦA HỌC SINH LỚP 4 QUA TRẮC NGHIỆM RAVEN MÀU

TÔ THỊ MINH TÂM\*

Khoa Tâm lý-Giáo dục & CTXH, Trường Đại học Quy Nhơn

### TÓM TẮT

*Bài báo này trình bày kết quả nghiên cứu về mức độ trí tuệ nhận thức của học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học tại huyện Ba Tơ, tỉnh Quảng Ngãi. Kết quả nghiên cứu cho thấy phần nhiều học sinh có trí tuệ nhận thức từ mức trung bình trở lên và không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ trí tuệ nhận thức của trẻ xét theo phương diện giới tính nhưng có sự khác biệt có ý nghĩa theo phương diện học lực.*

**Từ khóa:** Học sinh lớp 4, mức độ trí tuệ nhận thức, trí tuệ nhận thức.

### ABSTRACT

#### **The Intelligence Levels of 4<sup>th</sup> Grade Pupils Through Colored-Raven Multiple Choice Assessment**

*This article presents the results of research on the intelligence level of 4<sup>th</sup> grade pupils in primary schools in Ba To district, Quang Ngai province. It shows that many pupils have an average level of intelligence or above and there are statistically insignificant differences in the intelligence level in terms of gender. However, the levels of intelligence are significantly different according to academic aspects.*

**Keywords:** 4<sup>th</sup> grade pupils, intelligence level, intelligence.

### 1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhận thức là một vấn đề được nhiều tác giả quan tâm nghiên cứu. Có rất nhiều quan điểm khác nhau về trí tuệ nhận thức. Chúng tôi thống nhất với quan điểm cho rằng: Khi nói đến trí tuệ nhận thức, cần đề cập đến ba khía cạnh: **Năng lực linh hội nhanh chóng và hiệu quả, năng lực tư duy trừu tượng, năng lực thích ứng với môi trường** [4, tr.19].

Trí tuệ nhận thức có vai trò quan trọng đối với đời sống và hoạt động của con người nói chung, học sinh nói riêng trong đó có học sinh lớp 4. Nó là điều kiện đảm bảo cho sự thành công trong học tập của trẻ. Do đó, việc nghiên cứu về mức độ và các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ trí tuệ nhận thức của trẻ là một việc làm hết sức cần thiết giúp nhà giáo dục có thể dự đoán về khả năng học tập của trẻ. Từ đó, họ sẽ có sự hỗ trợ, giúp đỡ kịp thời, tạo cơ hội và điều kiện học tập thuận lợi, phù hợp nhất với từng trẻ.

### 2. Nội dung

#### 2.1. Thể thức và phương pháp nghiên cứu

---

\*Email: [hoahongvang0975@gmail.com](mailto:hoahongvang0975@gmail.com)

Ngày nhận bài: 01/4/2016; Ngày nhận đăng: 15/5/2016

### **2.1.1. Dụng cụ nghiên cứu:** Trắc nghiệm Raven màu

Mẫu trắc nghiệm được sử dụng là mẫu **“Coloured progressive matrices prepared by J.C. Raven, published by HIS. Lwis & Co. Ltd. London J.C. Raven Ltd”** do Raven xây dựng. Đây là trắc nghiệm phi ngôn ngữ dựa trên cơ sở thuyết tri giác hình thể của Tâm lý học Gestalt và tân phát sinh của Spearman [4, tr.59].

+ Mục tiêu: Tìm hiểu mức độ trí tuệ nhận thức của học sinh lớp 4.

+ Nội dung: Trắc nghiệm Raven màu gồm 3 loại: A, AB và B. Mỗi loại có 12 bài tập được xếp theo thứ tự từ 1 đến 12. Mỗi bài tập gồm 1 khung hình và 6 hình nhỏ. Học sinh phải tìm ở những hình bên dưới để lấp vào khung hình sao cho phù hợp nhất. Cả 3 loại bài tập và các bài tập trong mỗi loại đều được xếp theo độ khó tăng dần.

+ Cách thực hiện: Người nghiên cứu tiến hành đo mức độ trí tuệ nhận thức của học sinh lớp 4 với 1 nghiệm viên. Nghiệm viên đảm bảo đúng yêu cầu khi hướng dẫn trẻ làm trắc nghiệm theo các bước sau:

- Bước 1: Phát cho mỗi học sinh một bộ trắc nghiệm, phiếu trả lời trắc nghiệm.
- Bước 2: Hướng dẫn học sinh làm trắc nghiệm.
- Bước 3: Học sinh thực hiện trắc nghiệm (thời gian từ 15 - 20 phút)
- Bước 4: Thu lại phiếu trả lời trắc nghiệm của học sinh sau khi hết thời gian thực hiện trắc nghiệm.

+ Xử lý và đánh giá: Bài trắc nghiệm được chấm điểm theo khóa điểm và được đánh giá theo thang điểm chuẩn. Mỗi bài tập đúng sẽ được 1 điểm, điểm tối đa của bài trắc nghiệm là 36 điểm.

Người nghiên cứu xử lý kết quả theo các bước sau:

- Bước 1: Chấm điểm thô
  - Bước 2: Tính điểm IQ của từng học sinh theo công thức Wechsler
- $$IQ = (\bar{X} - X) / SD * 15 + 100$$

Trong đó:

IQ: Chỉ số trí tuệ nhận thức của từng học sinh; X: Điểm thô mà mỗi học sinh đạt được qua bài trắc nghiệm;  $\bar{X}$ : Điểm trung bình của nhóm học sinh làm bài trắc nghiệm; SD: Độ lệch chuẩn.

- Bước 3: Sau khi tính điểm IQ của mỗi học sinh, chúng tôi sẽ chiếu theo phân loại chuẩn 7 mức trí tuệ (thang đo Wechsler) để xác định mức độ trí tuệ nhận thức của học sinh.

### **2.1.2. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu được sử dụng**

- Phương pháp nghiên cứu lý thuyết: Xác lập cơ sở lý luận của vấn đề nghiên cứu.
- Phương pháp trắc nghiệm: Thu thập số liệu thực tiễn cho vấn đề nghiên cứu.
- Phương pháp trò chuyện: Thu thập thông tin, làm rõ thêm cho vấn đề nghiên cứu
- Phương pháp thống kê toán học: Xử lý các số liệu thu được.

**2.1.3. Mẫu chọn:** Gồm 154 học sinh (HS) lớp 4 (55 nam và 99 nữ) ở 2 trường tiểu học tại huyện Ba Tơ, tỉnh Quảng Ngãi: Thị trấn Ba Tơ và Ba Vì.

## **2. 2. Kết quả nghiên cứu**

### **2.2.1. Kết quả mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 qua trắc nghiệm Raven màu**

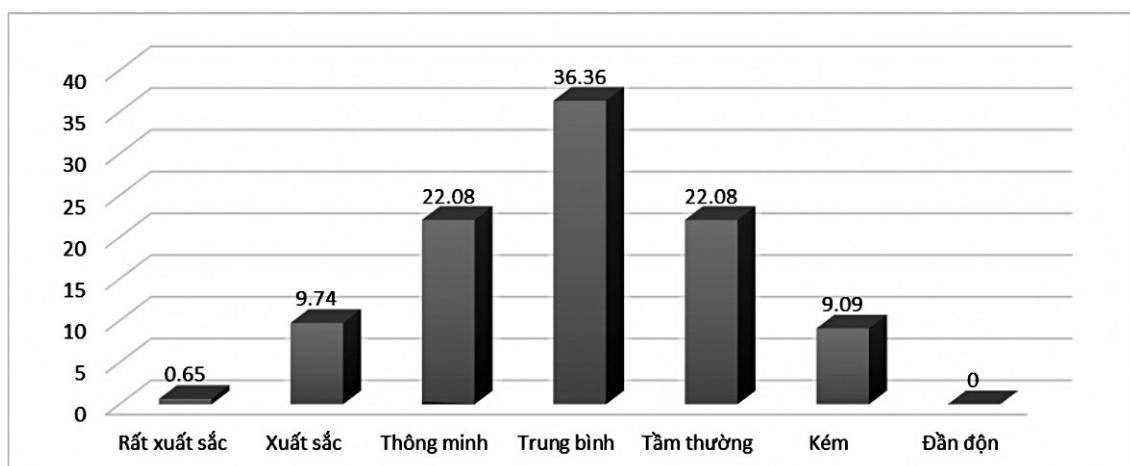


Kết quả khảo sát mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 qua trắc nghiệm Raven màu được biểu hiện ở bảng sau:

**Bảng 1.** Mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 qua trắc nghiệm Raven màu

IQ	Phân loại	Tần số	Tỉ lệ %
130 trở lên	Rất xuất sắc	1	0,65
120 - 129	Xuất sắc	15	9,74
110 - 119	Thông minh	34	22,08
90 - 109	Trung bình	56	36,36
80 - 89	Tầm thường	34	22,08
70 - 79	Kém	14	9,09
69 trở xuống	Đần độn	0	0,00
<b>Tổng</b>		<b>154</b>	<b>100,00</b>

Từ bảng 1, ta có biểu đồ mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 qua trắc nghiệm Raven màu như sau:



**Hình 1.** Mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 qua trắc nghiệm Raven màu

Mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 được xác định dựa trên điểm số IQ tìm được theo công thức Wechsler phân loại theo 7 mức chuẩn gồm: rất xuất sắc, xuất sắc, thông minh, trung bình, tầm thường, kém và đần độn.

Số liệu ở biểu đồ cho thấy: Trí tuệ nhận thức của trẻ trong mẫu nghiên cứu trải dài ở các mức độ từ “rất xuất sắc” đến “kém” (6 mức), không có HS nào ở mức “đần độn”.

- Cụ thể, có 32,47% HS có trí tuệ nhận thức đạt mức “thông minh” trở lên, trong đó có 22,08% HS đạt mức “thông minh”; 9,47% HS đạt mức “xuất sắc” và 0,65% HS đạt mức “rất xuất sắc”. Những HS từ mức “thông minh” trở lên (có IQ từ 110 trở lên) đã giải quyết tốt các bài tập ở mỗi loạt. Tuy nhiên, chưa có HS nào đạt điểm thô tối đa (36/36), chỉ có một HS đạt 34 điểm thô là cao nhất (IQ = 131). Khi tìm hiểu sâu về HS này chúng tôi thấy: HS này trả lời đúng 34 bài tập

(tất cả các bài tập ở loạt A, AB và 10 bài ở loạt B, còn 2 bài B11, B12 trẻ chưa trả lời chính xác). Chúng tôi đã tiến hành trao đổi với giáo viên (GV) chủ nhiệm của HS này thì được biết em này là Trần Hồng Nhật Tr, là học sinh lớp 4A, em đã là HS giỏi 3 năm liền của Trường tiểu học thị trấn Ba Tơ, huyện Ba Tơ, tỉnh Quảng Ngãi, từng đạt nhiều giải cao trong các cuộc thi HS giỏi do Phòng Giáo dục huyện Ba Tơ, Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Quảng Ngãi tổ chức. Do vậy, những bài tập trắc nghiệm này em đã giải quyết rất thành công.

- Ở biểu đồ, tỉ lệ HS có trí tuệ nhận thức ở mức “trung bình” là cao nhất (36,36%), hơn 1/3 mẫu nghiên cứu. Tỉ lệ này phản ánh sự phân bố khá bình thường trong một trắc nghiệm phân loại mức độ trí tuệ nhận thức của HS. Đây là những HS có IQ từ 90 - 109. Qua việc tìm hiểu phiếu trả lời trắc nghiệm của trẻ, chúng tôi thấy những trẻ này đã giải quyết được các bài tập đơn giản ở cả 3 loạt nhưng các bài tập phức tạp ở cuối mỗi loạt trẻ chưa có đáp án chính xác.

- Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy: còn 31,17% HS có trí tuệ nhận thức dưới mức “trung bình” (gồm 22,08% HS ở mức “tầm thường” và 9,09% ở mức “kém”). Khi xem phiếu trả lời trắc nghiệm của những HS này, chúng tôi thấy những trẻ có IQ từ 74 - 88 đã giải được những bài tập đơn giản có màu sắc nổi bật nhưng các bài tập “đen”, “trắng” (B8, B10, B11, B12,...) trẻ hầu như chưa có đáp án chính xác. Điều đó một lần nữa gợi mở cho chúng tôi vấn đề tổ chức hoạt động dạy học cho trẻ em lứa tuổi này cần thiết phải chú ý đến yếu tố trực quan, sinh động gây hứng thú cho trẻ, kích thích trẻ tích cực hoạt động giải quyết nhiệm vụ, phù hợp với đặc điểm tâm lý của trẻ em độ tuổi này.

Như vậy, đánh giá trên toàn mẫu nghiên cứu: Có 68,83% HS đạt trí tuệ nhận thức ở mức “trung bình” trở lên và 31,17% HS dưới mức “trung bình”.

### 2.2.2. Kết quả mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 theo các phương diện so sánh

#### 2.2.2.1. Kết quả mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 theo giới tính qua trắc nghiệm Raven màu

Kết quả mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 theo giới tính qua trắc nghiệm Raven màu được biểu hiện ở bảng sau:

**Bảng 2.** Mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 theo giới tính qua trắc nghiệm Raven màu

Giới tính	Mức độ trí tuệ nhận thức (tỉ lệ %)							Tổng	ĐTB	ĐLC	p= 0,159
	RXS	XS	TM	TB	TT	K	ĐĐ				
Nam	0,00	3,64	16,36	54,55	13,36	9,09	0,00	100,00	19,92	5,54	
Nữ	1,01	13,13	25,25	26,27	25,25	9,09	0,00	100,00	21,41	6,59	

(RXS = rất xuất sắc; XS = xuất sắc; TM = thông minh; TB = trung bình; TT = tầm thường; K = kém; ĐĐ = đần độn) và ĐTB = Điểm trung bình;

ĐLC = Độ lệch chuẩn

Số liệu ở bảng 2 cho thấy:

\* Xét theo tỉ lệ % mức độ trí tuệ nhận thức

- Ở giới tính nam: Có 74,55% HS đạt trí tuệ nhận thức từ mức “trung bình” trở lên (gồm

54,55% HS đạt trí tuệ nhận thức mức độ “trung bình”; 16,36% HS đạt mức “thông minh” và có 3,64% HS đạt mức “xuất sắc”; không có HS đạt mức “rất xuất sắc”). Chúng tôi tiến hành tìm hiểu sâu về 3,64% HS đạt mức “xuất sắc” thì thấy có hai em là hai học sinh giỏi 3 năm liền của trường tiểu học Ba Tơ và Ba Vì. Hai em này có chỉ số IQ lần lượt là 127 và 122. Khi được hỏi về cách làm bài trắc nghiệm thì hai em chia sẻ:

*“Con nhìn vào khung hình lớn rồi tìm ở 6 hình nhỏ xem hình nào phù hợp thì con chọn”.*

Ngoài ra, ở giới tính nam cũng còn 25,45% HS có trí tuệ nhận thức dưới mức “trung bình”. Đa phần trẻ trong nhóm này là HS dân tộc thiểu số có hạn chế trong học tập, giao tiếp bằng ngôn ngữ phổ thông; thêm vào đó bố mẹ lại ít quan tâm đến việc học tập của con cái, ít có khả năng hướng dẫn, giúp đỡ con học tập mà ngược lại họ thường đề nghị con cái nghỉ học để phụ giúp công việc gia đình, nương rẫy. Điều đó ảnh hưởng không nhỏ đến sự phát triển trí tuệ nhận thức của trẻ.

- Ở giới tính nữ: Có 65,66% HS đạt trí tuệ nhận thức từ mức “trung bình” trở lên (có 26,27% HS đạt mức “trung bình”; 25,25% HS đạt mức “thông minh”; 13,13% HS đạt mức “xuất sắc” và 1,01% HS đạt mức “rất xuất sắc”). Nữ HS có mức độ trí tuệ nhận thức “rất xuất sắc” có chỉ số IQ = 131. Chúng tôi đã trò chuyện với cô giáo chủ nhiệm và mẹ của HS này thì được biết đây là một HS giỏi đều các môn học, trong quá trình học tập trên lớp em rất tích cực phát biểu ý kiến xây dựng bài, chăm chỉ học bài và làm bài tập ở nhà; đồng thời em này cũng được gia đình quan tâm và tạo mọi điều kiện, môi trường thuận lợi nhất để học tập.

\* Xét theo ĐTB

- Ở giới tính nam: ĐTB = 19,92; ĐLC = 5,54

- Ở giới tính nữ: ĐTB = 21,41; ĐLC = 6,59

**Nhìn chung:** Khi làm trắc nghiệm, HS nam có ĐTB kém HS nữ là 1,49 điểm. Đồng thời, điểm số của HS ở hai giới đa phần tập trung xung quanh ĐTB.

Kết quả kiểm nghiệm T – Test cho thấy  $p = 0,159$  (mức ý nghĩa 0,05) đã chứng tỏ không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa HS nam và HS nữ khi làm trắc nghiệm Raven màu.

### 2.2.2.2. Kết quả mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 theo học lực qua trắc nghiệm Raven màu

Kết quả mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 theo học lực qua trắc nghiệm Raven màu được biểu hiện ở bảng sau:

**Bảng 3.** Mức độ trí tuệ nhận thức của HS lớp 4 theo học lực qua trắc nghiệm Raven màu

Học lực	Mức độ trí tuệ nhận thức (tỉ lệ %)							Tổng	ĐTB	ĐLC
	RXS	XS	TM	TB	TT	K	ĐĐ			
Giỏi	2,63	39,47	52,64	5,26	0,00	0,00	0,00	100,00	28,868	2,407
Khá	0,00	0,00	23,33	68,33	6,67	1,67	0,00	100,00	21,517	3,392
TB	0,00	0,00	0,00	23,21	53,58	23,21	0,00	100,00	14,786	3,240

Số liệu ở bảng 3 cho thấy:

- Ở học lực giỏi: Gồm 100% HS đạt trí tuệ nhận thức từ mức “TB” trở lên (trong đó chỉ có 5,26% HS có trí tuệ nhận thức mức độ “TB”; 52,64% HS đạt mức “thông minh”; 39,47% HS đạt

mức “xuất sắc” và 2,63% HS đạt mức “rất xuất sắc”. Tìm hiểu về HS giỏi có trí tuệ nhận thức đạt mức “rất xuất sắc”, chúng tôi được biết đây chính là em Trần Hồng Nhật Tr (4A - Ba Tơ, IQ = 131). Trong nhóm học lực giỏi trí tuệ nhận thức ở mức độ “thông minh” có 6 HS của trường tiểu học Ba Tơ và 14 HS ở trường tiểu học Ba Vì. Ở nhóm HS đạt mức độ trí tuệ nhận thức “xuất sắc” có 8 HS trường tiểu học Ba Tơ và 7 HS ở trường Ba Vì. Còn ở mức độ “TB” thì chỉ có HS trường tiểu học Ba Vì, không có HS nào của trường Ba Tơ ở mức độ này.

- Ở học lực khá: Có 91,67% HS đạt trí tuệ nhận thức từ mức “TB” trở lên (gồm 68,34% học sinh đạt mức “TB” và 23,33% học sinh đạt mức “thông minh” không có HS khá nào đạt mức “xuất sắc” và “rất xuất sắc”). Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy, ở nhóm học lực khá vẫn có còn có 8,33% HS có trí tuệ nhận thức dưới mức “TB” (gồm 6,67% HS có mức trí tuệ nhận thức “tầm thường” và 1,66% ở mức “kém”; không có HS khá nào ở mức “đần độn”).

- Ở nhóm học lực TB: Chỉ 23,21% HS có trí tuệ nhận thức ở mức độ “TB” (không có HS nào đạt mức “thông minh”, “xuất sắc” và “rất xuất sắc”). Đồng thời, số liệu trên cũng cho thấy ở nhóm học lực TB có đến 76,79% HS có trí tuệ nhận thức dưới mức “TB” (gồm 53,58% HS mức “tầm thường” và 23,21% ở mức “kém”; không có HS nào ở mức “đần độn”).

\* So sánh theo ĐTB

Theo kết quả khảo sát thì:

Khi làm trắc nghiệm Raven màu: HS giỏi có ĐTB là 28,868 và ĐLC là 2,407; HS khá có ĐTB là 21,517 và ĐLC là 3,392 và HS TB có ĐTB là 14,786 và ĐLC là 3,240. Như vậy, khi làm trắc nghiệm Raven màu HS giỏi có ĐTB hơn HS khá là 7,351 điểm và hơn HS TB là 14,082 điểm; HS khá hơn HS TB là 6,731 điểm.

Sử dụng kiểm nghiệm Anova với kiểm định từng cặp Tamhane cho thấy sig. = 0,000 (mức ý nghĩa 0,05) ở tất cả các cặp học lực: giỏi - khá; giỏi - TB và khá - TB. Như vậy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa HS ở các loại học lực giỏi, khá và TB khi làm trắc nghiệm Raven màu.

### **3. Kết luận và kiến nghị**

#### **3.1. Kết luận**

Từ kết quả nghiên cứu trên, chúng tôi nhận thấy:

- Phần nhiều HS được khảo sát có trí tuệ nhận thức từ mức “trung bình” trở lên (tỉ lệ 68,83%) và không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ trí tuệ nhận thức giữa HS nam và HS nữ nhưng có khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các HS ở các nhóm học lực.

- Việc sử dụng trắc nghiệm đo lường mức độ trí tuệ nhận thức của HS để từ đó dự đoán mức độ thành công trong học tập của trẻ là một việc làm cần thiết. Bởi lẽ, từ kết quả của trắc nghiệm này, GV có thể có được thông tin bước đầu về khả năng học tập của trẻ, biết được trẻ nào có khả năng học tập tốt, trẻ nào còn khó khăn, hạn chế để từ đó có sự hỗ trợ, hướng dẫn, giúp đỡ trẻ kịp thời, đồng thời có sự phối hợp tích cực, chủ động, thống nhất với gia đình để cùng quan tâm tạo mọi điều kiện thuận lợi để tất cả mọi trẻ đều có cơ hội học tập tốt nhất.

#### **3.2. Kiến nghị**

Với những kết quả nghiên cứu trên đã cho phép chúng tôi có một số kiến nghị sau:

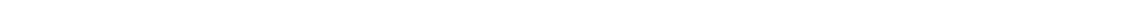
- GV tiểu học cần sử dụng các trắc nghiệm trí tuệ nhận thức để xác định mức độ trí tuệ này

của trẻ nhằm dự đoán khả năng thành công bước đầu trong học tập từ đó có sự hỗ trợ, can thiệp, giúp đỡ khi cần thiết, tạo cơ hội và điều kiện thuận lợi nhất cho mọi trẻ học tập.

- Để tăng cường tính tin cậy của phép đo lường trí tuệ nhận thức: GV tiểu học nên khảo sát thử nghiệm để xác định hệ số tin cậy, độ khó, độ phân cách, ... của từng bài tập trắc nghiệm trên nhóm nghiệm thể thử nghiệm trước khi tiến hành khảo sát chính thức.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Vũ Thị Lan Anh, *Trí tuệ và các chỉ số biểu hiện trí tuệ của học sinh lớp 5*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, (2011).
2. Ngô Công Hoàn, *Những trắc nghiệm tâm lý (tập 1)*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, (2007).
3. Trần Kiều, *Trí tuệ và đo lường trí tuệ*, Nxb Chính trị quốc gia Hà Nội, (2005).
4. Tô Thị Minh Tâm, *Trí thông minh của học sinh lớp 4 ở một số trường tiểu học tại huyện Ba Tơ, tỉnh Quảng Ngãi*, Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, (2014).



## CONTENTS

1.	Common European Framework of Reference for Languages: From Theory to Practice <b>Ton Nu My Nhat</b> .....	5
2.	Innovating and Standardizing the ESPTest Structure at Quy Nhon University <b>Tran Thi Thanh Thuy, Nguyen Thi Thanh Binh, Doan Tran Thuy Van, Nguyen Thi Xuan Trang</b> .....	13
3.	Reference in English and in Vietnamese <b>Bui Thi Minh Nguyet, Nguyen Hoai Dung, Doan Thi Thanh Hieu</b> .....	21
4.	A Study on Difficulties in Reading in ESP of QNU Second-Year Non-English Majors <b>Doan Tran Thuy Van, Doan Thi Thanh Hieu, Bui Thi Huynh Hoa, Nguyen Thi Thanh Tam</b> .....	29
5.	The influence of vietnamese traditional teaching and learning styles on students'creativity and communication <b>Nguyen Hoang Trang, Bui Thi Huong Giang</b> .....	39
6.	The prime importance of punctuation and errors in using punctuation marks in writing pieces by nursing students at Binh Dinh Medical College <b>Le Nguyen Huong Giang</b> .....	47
7.	Pragmatic Features of Epistemic Modality in Conan Doyle's Detective Stories versus their Vietnamese Translational Equivalentents <b>Nguyen Thi Thu Hanh</b> .....	63
8.	Obstacles of first-year students of English acquiring listening skills at Quy Nhon University <b>Bui Thi Huynh Hoa</b> .....	75
9.	“Modernization” of the East in the Late 19 <sup>th</sup> Century and Early 20 <sup>th</sup> Century Colonization <b>Nguyen Duc Toan, Nguyen Tran Hoa</b> .....	81
10.	The Grotesque Motifs in Franz Kafka's Works <b>Le Minh Kha</b> .....	89
11.	Rethinking of the Traditional Beauty of Vietnamese Women in Poem “Bánh trôi nước” by Ho Xuan Huong <b>Nguyen Dinh Thu</b> .....	95

12.	Issues on Sustainable Development of Traditional Craft Villages: The Case in Binh Nghi Commune, Tay Son District, Binh Dinh Province <b>Le Thi Thuy Trang</b> .....	101
13.	Setting up a Theoretical Basis for Studying Expressions of Vietnam Central Coast Farmers' Psychological Adaptation to Climate Change <b>Do Tat Thien, Nguyen Thi Thuy Trang, Nguyen Thi Nhu Hong</b> .....	115
14.	The Status of Teaching Research Methods in Education in Accordance with the Ability at Quy Nhon University <b>Nguyen Thi Ngoc Dung</b> .....	123
15.	Demonstration of Group Activity Skills of Quy Nhon University Students <b>Nguyen Thi Nhu Hong, Tran Thi Ba</b> .....	133
16.	The Intelligence Levels of 4 <sup>th</sup> Grade Pupils Through Colored-Raven Multiple Choice Assessment <b>To Thi Minh Tam</b> .....	143